

Edilene Cristina Narezzi

**O PODER EM SALA DE AULA:  
DISPUTAS, AMENIZAÇÃO E SEDUÇÃO**

Unicamp  
Instituto de Estudos da Linguagem  
1998

Edilene Cristina Narezzi

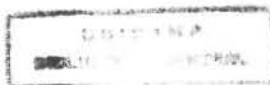
**O PODER EM SALA DE AULA:  
DISPUTAS, AMENIZAÇÃO E SEDUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Linguística Aplicada do Instituto de  
Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Linguística Aplicada na Área  
de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua e  
Língua Estrangeira.

Orientadora:  
Profª. Drª. Celene Margarida Cruz

Unicamp  
Instituto de Estudos da Linguagem

1998



UNIDADE	BC
IL. CHAMADA:	UNICAMP
	N167p
	34864
	395/98
	89 11,00
	29/08/98
	N.º CPD

CM-00115595-2

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

N167p	Narezzi, Edilene Cristina
	O poder em sala de aula: disputas, amenização e sedução / Edilene Cristina Narezzi. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998..
	Orientador: Celene Margarida Cruz
	Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
	1. Línguas - estudo e ensino. 2. Sedução. 3. Democracia. I. Cruz, Celene Margarida.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Celene Margarida Cruz - Orientadora



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Lúcia Maretti



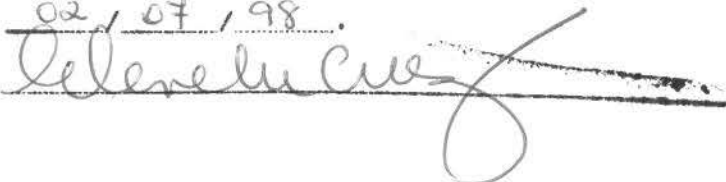
Prof. Dr. João Wanderley Geraldi



Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por EDILENE CRISTINA  
NAREZZI

é aprovada pela Comissão Julgadora em  
02 / 07 / 98.





*Esta dissertação é dedicada à Maria Helena Gimeno, professora-sedutora,  
que estará sempre viva em minha memória.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Celene Margarida Cruz pela orientação para a vida.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

À professora Clémence Marie Chantal Jouët-Pastré pela solicitude, apoio e colaboração.

Ao professor João Wanderley Geraldi pelas valiosas sugestões que tornaram esse trabalho viável.

Aos alunos participantes da pesquisa, que a tornaram possível, a enriqueceram e me propiciaram os momentos mais agradáveis desse percurso.

À professora Ana Célia Bressane, por cada uma de suas aulas de francês.

À minha família pelo carinho, compreensão e apoio constantes.

Aos meus amigos e alunos, que me suportaram, em todos os sentidos do termo, durante a elaboração da pesquisa.

À Eliana por mostrar, na prática, todos os sentidos da palavra amizade.

*Tudo é sedução, nada mais que sedução.*  
*Jean Baudrillard*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Metodologia	4
Coleta de dados - primeiros momentos	4
CAPÍTULO I - Um pouco sobre o poder	9
1.1 - A trajetória do poder na sociedade	12
1.2 - Foucault e o poder	15
1.2.1 - Disciplina e escola	19
CAPÍTULO II - O papel do professor na sala de aula	
2.1 - Retrospecto histórico dos sistemas educacionais	28
2.2 - A visão do papel do professor segundo a Linguística Aplicada	31
2.3 - O excedente da visão estética do professor	34
CAPÍTULO III - Algumas visões pedagógicas	
3.1 - O professor e as diferentes escolas	38
3.2 - Autoritarismo e sedução	45
CAPÍTULO IV - E a sedução não é tão má assim...	
4.1 - Análise dos dados	49
4.1.1 - Contradições	49
4.2 - A sedução na sala de aula	66
4.3 - Artifícios de Sedução	71
4.3.1 - A personalidade do professor	71
4.3.2 - O segredo	72
4.3.3 - A ironia	74
4.3.4 - A fragilização	79
4.3.5 - A imortalização	80
CONCLUSÃO	84
RESUMÉE	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	

## RESUMO

O presente trabalho parte do princípio de que o poder é uma relação de forças que, enquanto tal, gera resistências. Embora seja mais pontual, manifestando-se, dentre outras formas, através da indisciplina e dos questionamentos, a resistência também está presente na sala de aula, considerando-se que aí também há uma relação de forças que envolve, de um lado, o professor e de outro, os alunos. Caberá ao professor encontrar formas de amenizar essa resistência. É dentre essas formas que se encontra a sedução.

O objetivo da presente dissertação é mostrar, através da análise de aulas gravadas e entrevistas feitas durante um semestre de um curso de francês de uma universidade paulista, que a sedução é uma das melhores formas de amenizar os conflitos existentes dentro da sala de aula, rompendo resistências e fazendo com que o aluno se envolva com o seu objeto de estudo que é, no caso, a língua francesa.

Embora alguns pesquisadores considerem a sedução como sendo negativa, procuro mostrar que a sedução, quando usada coerentemente dentro da sala de aula, só traz benefícios, tanto ao aluno quanto ao professor, evitando confrontos, facilitando a socialização do saber e tornando o ato de aprender uma língua estrangeira, ou qualquer outra disciplina, muito mais agradável para ambos: para o professor, pelo desafio de seduzir e pelo prazer de fazer disso um instrumento para o ensino; e para o aluno, por se sentir muito mais envolvido no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem de línguas - sedução - poder - democracia.

## **Introdução**

Ser pesquisador, qualquer que seja a área, é, sem dúvida, uma atividade envolvente e ao mesmo tempo inquietante: ao ir a campo para encontrar respostas às nossas hipóteses iniciais, acabamos por formular outras, além de abandonar as que nos levaram a fazer tal pesquisa. Isso sem comentar que o que nos leva a ela é o desconforto inicial que a impulsiona. Talvez minha pesquisa não seja a regra, mas certamente não será a única exceção.

O presente trabalho originou-se na procura de resposta a uma questão primeira, a saber: “quem detém o poder dentro da sala de aula?” A resposta a essa questão parece simples: é o professor. Porém, o que aconteceria com esse poder do professor em trabalhos em grupo dentro da sala de aula? Haveria algum aluno que ocuparia sua posição no decurso dos trabalhos em grupo ou em pares? Como seria a distribuição dos turnos? Seria a relação mais equilibrada? No momento inicial da coleta de dados, essas eram as questões para as quais a minha atenção estava voltada.

No decorrer da coleta de dados, que se deu durante todo um semestre de um curso avançado de língua francesa em uma universidade paulista (sexto semestre), aspectos interessantes da relação dos alunos com o professor começaram a chamar minha atenção, mais do que a própria questão dos trabalhos em grupo, o que me fez mudar o rumo inicial da pesquisa. Não se tratava de um curso tradicional de francês, se levamos em consideração a descrição da Pedagogia Tradicional, nem tampouco um curso da Escola Nova, conforme veremos adiante. Era um curso democrático, na construção da democracia possível

no interior da relação entre os papéis do professor e do aluno e da autoridade do saber. Deve-se notar que o fato de ser um curso democrático de forma alguma significa ser um curso sem uma estrutura prévia, ou seja, ele havia sido muito bem elaborado e planejado, porém o professor tivera o cuidado de deixar a escolha de algumas tarefas a cargo dos alunos. Os alunos participavam das decisões e das escolhas a serem feitas no decorrer das aulas. A frase “vamos decidir democraticamente” era uma das mais utilizadas, mesmo quando se tratava da preparação das tarefas para a aula seguinte<sup>1</sup>.

Ora, mesmo pensando que a democracia total talvez seja impossível em qualquer que seja o curso, e talvez realmente o seja, afinal, faz parte das “funções do professor”, segundo uma das linhas que serão aqui discutidas, coordenar o curso, nesse ponto se encontrava a diferença: a autoridade, o poder na sala de aula, ao menos aparentemente, estava distribuído de forma mais equilibrada, ou seja, não havia disputas claras pelo poder. O professor conseguia encontrar um ponto de equilíbrio que o permitia fazer com que os alunos realizassem as tarefas pedidas e produzissem segundo suas expectativas sem causar um conflito. A sua maneira de resolver os questionamentos democraticamente proporcionava-lhe desfrutar de um poder que, embora concedido institucionalmente, era usado de forma coerente, evitando maiores conflitos dentro da sala de aula (doravante SA). Na sala onde foi feita a coleta destes dados, a democracia parecia ser ponto essencial evitando prováveis conflitos.

Porém, enquanto pesquisadora, era minha função estar atenta ao que se passava e, sobretudo, desconfiar desse clima de perfeita harmonia. Não será

---

<sup>1</sup> É preciso esclarecer, antes de mais nada, que os alunos não sabiam qual era a razão da pesquisa que estava sendo realizada.

questão, na presente introdução, tratar dos pontos que me fizeram ter esse “estranhamento”, mas pude perceber que as atitudes do professor em questão tinham algo de diferente: as decisões, embora tomadas democraticamente, em conjunto com os alunos, sempre acabavam por satisfazer a vontade do professor. No entanto, algo me levava a crer que os alunos não viam as coisas como eu via, eles tinham a impressão de que realmente tinham poder de decisão. Obviamente, eu tinha a meu favor os dados coletados, que me davam a possibilidade de “rever” a aula com mais calma e atenção, algo que eles, enquanto alunos, não tinham a possibilidade de fazer. Havia alguma coisa a mais nas aulas que os impedia de se dar conta de certas atitudes que, embora democráticas, mascaravam um autoritarismo que, imperceptível, os fazia julgar ter um professor extremamente democrático. Isso me levou a crer que os alunos haviam sido, de uma certa forma, “seduzidos” pelo professor e era essa sedução que os impedia de ver em suas atitudes um possível germe de autoritarismo.

Na presente dissertação, procuro descrever o caminho que me levou a confirmar que um professor democrático usa de sua democracia como artifício de sedução, o que dá aos alunos uma sensação de poder que eles, na verdade, não têm. Procuro também mostrar os diferentes artifícios de sedução possíveis de ocorrer na SA e quais as conseqüências, as vantagens e as desvantagens da sedução na relação pedagógica.



## **Metodologia**

Esta é uma pesquisa sobre interação em sala de aula que seguirá uma linha analítico-discursiva. Para chegar à análise dos dados coletados, um caminho foi seguido. Nos tópicos a seguir mostrarei como se desenvolveu essa pesquisa.

### **Coleta de dados - primeiros momentos**

Os dados que foram usados na presente dissertação foram coletados durante um semestre da disciplina Francês VI de uma universidade paulista. O fato de ser professora desta mesma disciplina foi decisivo nessa escolha, além de ter facilitado o contato com o professor em cuja sala os dados seriam coletados, visto que esse foi um dos meus professores enquanto aluno de graduação nessa mesma universidade.

Um outro ponto importante a ser ressaltado foi a razão pela qual o nível escolhido foi um nível avançado: para se fazer uma análise das relações de poder em sala de aula, tentei, na medida do possível, encontrar um grupo que já se comunicasse na língua-alvo, visto que o déficit lingüístico poderia ser um grande ponto a favor do professor nessa “disputa” pelo poder.

A disciplina não se destinava especificamente a alunos de um curso em especial (turma reservada); ao contrário, era composto por alunos dos mais variados cursos da universidade, tais como Educação Física, Biologia, Música, Filosofia, Ciências Sociais, Física, Turismo, etc, além de Letras e Lingüística.

É importante ressaltar que a disciplina Francês VI não é obrigatória para nenhum dos cursos dessa universidade, o que me leva a crer que os alunos a freqüentavam por livre e espontânea vontade, visando a seus próprios interesses.

O grupo era composto por vinte alunos, que o freqüentaram até o final, não tendo havido nenhuma desistência.

Os dados foram obtidos através de gravações de fitas de áudio de todas as aulas ministradas, à exceção das duas primeiras aulas, as quais freqüentei sem gravar, apenas tomando notas em um diário de campo, e de outras aulas em que foram exibidos filmes, não havendo, portanto, a necessidade de se fazer as gravações. Além das aulas, foi gravada também uma entrevista com duas alunas e com a professora e um questionário foi respondido pelos alunos, em um momento já posterior ao curso.

Em um momento inicial da pesquisa, foi feito o contato com o professor, que aceitou prontamente participar e sempre colaborou com a coleta dos dados. É importante frisar que o professor conhecia o tema inicial da pesquisa, mas os alunos não.

No momento seguinte, comecei a freqüentar as aulas do curso, sem poder gravá-las, visto que ainda não havia sido apresentada aos alunos como pesquisadora e achava constrangedor e um pouco “invasor” gravar as aulas sem que eles soubessem que estariam participando de uma pesquisa. Já no final da segunda aula, fui apresentada como pesquisadora e recebi a aprovação dos alunos, mediante a condição de que ninguém seria avaliado ou identificado.

Os alunos foram extremamente gentis e sempre colaboravam, mesmo quando era-lhes pedida a permissão para gravar suas discussões em grupo.

No transcorrer do curso, solicitei a duas alunas que gravassem uma entrevista. O critério de escolha das alunas foi o seguinte: uma delas era a que mais questionava as resoluções do professor e a outra era uma aluna como a maioria dos outros, participativa, mas não questionadora. A professora também foi entrevistada na ocasião.

O momento seguinte da pesquisa foi o de transcrição dos dados coletados. Pode-se dizer que é a etapa mais cansativa da pesquisa, porém a mais reveladora. Embora estivesse ciente do objeto de pesquisa e atenta a tudo que acontecia na sala de aula, às vezes deixava de perceber muitas das coisas que aconteciam, creio que por estar envolvida nas atividades lá produzidas. Frases, ironias, perguntas que, no momento em que ocorrem, passam despercebidas, e que, no momento da transcrição, se revelam como sendo grandes indícios do que se está analisando. Sobretudo quando a transcrição é feita logo após a coleta.

A transcrição desses dados durou todo um semestre mas, antes que ela tivesse sido encerrada, as questões iniciais que me levaram à pesquisa já haviam mudado.

O que me chamou a atenção, primeiramente, foi o fato de não haver maiores conflitos na SA em questão: quando estes ocorriam, eram resolvidos democraticamente, como veremos através dos dados transcritos a seguir. Essa tranquilidade aparente me fez mudar a questão de “quem detém o poder na SA?” para “quais as estratégias que o professor utiliza para que os alunos não percebam que é ele quem detém o poder?”, pois, apesar de ser uma classe democrática, as decisões tomadas pelos alunos nunca contrariavam a vontade do professor. Ora, a estratégia de condução dos alunos, que os levava a tomar tais decisões, as quais,

por sua vez, “coincidentemente”, eram favoráveis ao professor, passou a me interessar.

Isso fez com que, no terceiro momento da coleta, e já no semestre seguinte, eu fosse à aula de Francês VII, na qual estavam os alunos do semestre anterior para pedir-lhes que respondessem a um questionário sobre a disciplina que haviam frequentado. O objetivo desse questionário era o de confirmar as hipóteses que eu havia formulado durante a transcrição dos dados, que se dera nas férias de verão.

A princípio, a estratégia do professor me parecia uma forma de mascarar um certo autoritarismo; porém, o objetivo que ele tinha ao utilizá-la, deveria se justificar de alguma forma: ou, nas palavras de Morgado, mascararia um populismo pedagógico, ou seria uma forma de conduzir os alunos com objetivos bem determinados, objetivos estes que serão discutidos a seguir. Outro ponto intrigante era o fator “produção em SA”: os alunos só se manifestavam na língua-alvo, o que reforçava a hipótese de que o professor tinha objetivos bem definidos e que, sobretudo, os estava alcançando.

No primeiro capítulo exponho e discuto a questão do poder e a sua trajetória das sociedades primitivas até sua institucionalização, através do Estado, e a sua presença na escola.

O segundo capítulo enfoca o papel do professor na SA, segundo a visão que a Lingüística Aplicada tem sobre o assunto. Nele serão apresentadas as terminologias de classificação das funções do professor, segundo alguns especialistas em interação em sala de aula.

O terceiro capítulo aborda esse mesmo papel do professor, segundo algumas correntes pedagógicas de ensino, desenvolvidas nas últimas décadas. A

partir do estudo dessas é introduzida a questão da sedução, através de um trabalho já feito sobre o assunto, que discuto, ainda que sumariamente.

Finalmente, no quarto e último capítulo é feita a análise dos dados e discutida a minha hipótese de sedução. No desenvolver dessa hipótese, mostro que a sedução, quando usada visando à aprendizagem, pode ser, no “aqui e agora” da SA, uma aliada do professor, ajudando-o a amenizar a resistência dos alunos ao seu poder, conseguindo com isso que os alunos participem mais ativa e interessada de seu próprio processo de aprendizagem, e por isso mesmo, ela acaba aliando-se à socialização do aluno e à produção da sociedade.

## Capítulo I

### Um pouco sobre o poder

A escola é uma instituição que reproduz os traços e modos de funcionamento da sociedade da qual faz parte. Estando a sociedade sujeita às relações de poder, a escola, e por extensão a SA, também está sujeita a elas. Para melhor entender as relações de poder dentro da sala de aula, começarei por discutir os conceitos de poder.

Há diversas formas de se ver o poder na sociedade e nem sempre ele é tido como algo negativo. Há os que afirmam que a existência da sociedade só é possível através das relações de poder que determinam a própria natureza social. Segundo Clastres (1978:106), “não existe sociedade sem poder, o poder é imanente ao social”. São as relações de poder que fazem com que indivíduos diferentes, com características diferentes, possam viver não somente em função de seus valores individuais, mas também em função de valores mais gerais, coletivos.

Lebrun (1981), ao apresentar a sua definição de poder começa por distingui-lo de *potência*: Potência, segundo Max Weber (Lebrun 1981:12) , “significa toda oportunidade de impor a sua própria vontade, no interior de uma relação social, até mesmo contra resistências, pouco importando em que repouse tal oportunidade”. Lebrun afirma não conhecer uma definição melhor de poder, enquanto fator sócio-político. Entretanto, falamos em poder e não em potência porque o poder inclui um elemento suplementar:

Existe *poder* quando a *potência*, determinada por uma certa força, se explicita *de uma maneira muito precisa*. Não sob o

modo da ameaça, da chantagem, etc..., mas sob o modo da *ordem* dirigida a alguém que, presume-se, deve cumpri-la. (Lebrun, 1981: 12)

Max Weber chama isso de *Herrschaft*, termo que pode ser traduzido por dominação, se conservarmos a sua raiz alemã (Herr = dominus = senhor). A dominação é, segundo Weber, “a probabilidade de que uma ordem com um determinado conteúdo específico seja seguida por um certo grupo de pessoas”. (*apud* Lebrun, 1981: 12)

Parsons define o que ele chama de *political power* como sendo “a aplicação de uma capacidade generalizada, que consiste em obter que os membros da coletividade cumpram obrigações legitimadas em nome de fins coletivos e que, eventualmente, permite forçar o recalcitrante através de sanções negativas” (*apud* Lebrun, 1981: 13). Essa definição elimina o caráter dissimétrico, não igualitário e hierárquico do poder. Parsons não considera o poder como marcado pela desigualdade e não vê as relações de poder como sendo conflituosas. Para ele, ter o poder não significa impor a sua própria vontade contra qualquer resistência, mas é fazer uso de um “capital de confiança”, que é delegado pelo grupo social aos detentores do poder, com o objetivo de realizar os fins coletivos almejados por esse grupo. Isso significa que o detentor do poder teria autoridade sobre os membros da comunidade. Lebrun, porém, critica essa concepção com os seguintes argumentos: embora possa parecer que a descrição de Parsons reflita o que se passa nas chamadas “democracias ocidentais”, nas quais o poder do soberano lhe é confiado por uma maioria com o objetivo de zelar pelo cumprimento das leis, e cujo direito a esse poder é incontestável dentro dos limites constitucionais, pois

este está fundado em um consenso da nação, Parsons acaba por dar muita importância ao processo de escolha dos que são encarregados de tomar decisões e não menciona as punições às quais estão submetidos os que deixam de cumprir as leis e os regulamentos editados pelo poder. Os soberanos são obedecidos pela certeza de punição, caso uma infração seja cometida, e não pela simples aceitação da autoridade. Ou seja, o fator “respeito à autoridade” torna-se extremamente frágil, quando os sujeitos não são passíveis de punição.

Há ainda outra corrente que sustenta que alguém possuirá o poder se outros não o possuírem, ou seja, o poder de A implica o não-poder de B. Isso ocorre mesmo que o poder exista de forma implícita. Lebrun toma como exemplo a própria SA. Consideremos um professor que se torna amigo de seus alunos, diminuindo, assim, as formalidades existentes entre ambos na sua relação. Apesar de serem amigos, somente o professor detém o poder de dar notas. Assim, segundo essa corrente, para que alguém detenha o poder, é necessário que um ou vários não o possuam: o poder do professor implica o não-poder dos alunos.

Partindo desta premissa, alguns afirmarão que o poder-dominação não está necessariamente vinculado a toda organização política. Já outros argumentam que a organização política não pode funcionar sem que haja dominação, restando apenas adequar a escala de valores escolhida. Essa tese foi chamada pela sociologia americana de “poder de soma zero”.



## **1.1 - A trajetória do poder na sociedade**

Nas sociedades primitivas o poder era anônimo, já que não havia governantes para personificá-lo. A esse período segue-se a fase do poder individualizado, centrado em um indivíduo, que detém todo o poder. Essa individualização é característica do mundo feudal e reflete a dificuldade que o homem sentia em conceber o poder em termos abstratos. Os indivíduos são submissos ao senhor por serem incapazes de servir a uma idéia, eles não são propriamente sujeitos à lei, mas são fiéis ao senhor. Entretanto, é difícil para uma sociedade inteira delegar poderes a uma só pessoa. Chega um momento em que fica difícil acreditar que um único indivíduo possa sozinho suprir as necessidades de todos os segmentos sociais, por mais qualidades que esse chefe tenha. Sua autoridade passa a ser questionada.

Giles (1985: 5) expõe da seguinte forma a criação do Estado:

A consciência política dos governados, tornada mais exigente, se recusa a admitir que toda a organização do Estado dependa de uma só vontade individual. A coincidência entre os atos do chefe e as necessidades da coletividade, e mesmo o consenso generalizado que a sua função encontra, são insuficientes para fundamentar a sua potência diante do grupo. Os inconvenientes do poder individualizado e a instabilidade que este provoca no exercício governamental tornam-se intoleráveis.

Tanto os governados como os governantes desejam uma continuidade mais permanente na gestão dos interesses coletivos, um modo de transmissão da autoridade que evite as rivalidades e

lutas que acompanham a mudança das pessoas dirigentes. Através de um princípio de legitimidade, o chefe deve encontrar-se revestido de uma autoridade indiscutível. O bom andamento dos assuntos públicos não pode depender tão somente da sua sorte.

A ordem social deve estar em condições de uma estabilidade política mais segura.

Assim, surge o ideal de uma dissociação da autoridade da pessoa do indivíduo que a exerce. O poder deixa de incorporar-se na pessoa do chefe e procura-se um sustentáculo do poder na instituição estatal considerada como sede exclusiva da potência pública. O poder institucionaliza-se no sentido de que é transferido da pessoa dos governantes ao Estado, que se torna agora o seu único titular. Doravante, é em nome do Estado que os governantes atuam.

Ora, o Estado passa a ser a instituição que encarna o poder e que deve garantir a ordem social. Ele passa a ser necessário para a permanência da vida coletiva, que serve para garantir o não desperdício das forças individuais. Desta forma, o Estado é colocado como um instrumento quase perfeito para a organização da sociedade. Além disso, ele conta com a vantagem de ser legitimado pelo consenso da sociedade, que nele encontra um poder necessário a sua organização, agora não mais representando um desejo individual, mas a somatória das vontades dos sujeitos que constituem esse Estado. Ainda segundo Giles (1985: 56),

a autoridade do Estado e o conseqüente poder estatal se apoiam no conceito que a coletividade faz da ordem desejável. A coletividade vê no Estado um poder que garante uma ordem da

qual talvez não aprove todos os elementos, mas de que sente, em geral, a necessidade. Nesse sentido, a partir do momento em que os homens pensam no Estado como poder, é no consenso deles que o Estado fundamenta a sua autoridade.

Até o presente momento, o Estado tem sido visto como algo positivo e indispensável à constituição da sociedade e à sua existência. Também o concebemos como instrumento de poder que organiza as necessidades dos membros da sociedade e os dirige, contando com o seu respaldo. No entanto, é difícil acreditarmos que o Estado consiga realmente desempenhar tal papel e, sobretudo, que consiga corresponder aos interesses de todos os membros da sociedade. Na verdade, ele só consegue satisfazer a vontade de alguns. Ao menos essa é a idéia presente na concepção de Marx e Engels do poder estatal. Eles concordam com a idéia de que o Estado seja um instrumento de poder e que não seria possível estudar o poder sem se considerar o Estado, porém discordam dos outros estudiosos quando se trata de ver o Estado como organizador e sintetizador do interesse de todos os sujeitos da sociedade. O Estado é visto como opressor, pois não defende o interesse de todos, mas apenas o da classe dominante. Segundo Marx (1986: 98), “o poder político do Estado moderno não é mais do que um comitê, que administra os negócios comuns de toda burguesia”. Assim sendo, o poder é algo negativo e é detido pelo Estado que, através dele, faz com que a maioria dos sujeitos se submetam às vontades de uma minoria que os governa.

## 1.2 - Foucault e o poder

A questão do poder ocupa um lugar muito especial na reflexão sobre a modernidade, desenvolvida por Michel Foucault.

Enquanto que, para alguns estudiosos, o poder é entendido como fundamental para a organização da sociedade e o Estado é visto como seu detentor, desempenhando um papel fundamental, para Foucault, o poder vai muito além. Ele não limita o estudo do poder ao Estado, mas vê o poder nos mais diversos tipos de relações da sociedade, dando como evidente a existência de “formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz” (Machado, in Foucault 1979: XI). Foucault cria uma dicotomia entre uma relação central ou periférica e um nível macro ou micro, no qual o poder estatal estaria em um pólo e a mecânica do poder que se espalha pela sociedade estaria no outro, assumindo formas regionais e concretas, agindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação, atingindo o próprio corpo dos indivíduos, situando-se no nível do corpo social, e não acima dele, penetrando no seu cotidiano e, por essa razão, caracterizado como um micro-poder ou sub-poder.

É interessante notar que os chamados “micro-poderes” não são necessariamente criados pelo Estado e nem sempre são absorvidos por ele. Isso é importante para que se entenda que essa autonomia do poder periférico com relação ao centro significa uma não relação entre as transformações ao nível capilar do poder e as mudanças ocorridas no âmbito do Estado.

Foucault se preocupa basicamente em dar conta desses micro-poderes, sem querer se ater ao poder central:

Não se tratava, porém, de minimizar o papel do Estado nas relações de poder existentes em determinada sociedade. O que se pretendia era insurgir contra a idéia de que o Estado seria o órgão central e único de poder, ou de que a inegável rede de poderes das sociedades modernas seria uma extensão dos efeitos do Estado, um simples prolongamento ou uma simples difusão do seu modo de ação (Foucault, 1979: XIII).

Desta forma, Foucault passou a considerar os micro-poderes e todas as suas formas de manifestação na sociedade, tais como a relação entre médico e paciente, pais e filhos, maridos e esposas, professores e alunos, com o objetivo de explicitar as características de relações de poder que se diferenciam do Estado e seus aparelhos. Isso não significa querer situar o poder em outro lugar que não o Estado; significa, sim, dizer que os poderes não estão localizados em um local específico da estrutura social.

Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E

que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. (Foucault, 1979: XIV).

As pesquisas de Foucault relativas ao poder tiveram início no seu estudo sobre a história da penalidade. O problema era colocado explicitamente em relação aos indivíduos enclausurados, o poder que incidia sobre os seus corpos e as formas de controle destes. O principal instrumento de análise será o Panopticum de Bentham, que Foucault não apresenta simplesmente como a imagem do sistema de prisões, mas como o esquema geral de funcionamento do poder no mundo moderno. No projeto arquitetônico de Bentham são identificados os elementos constituintes fundamentais do poder moderno: a centralização e a moralização, que ocupava o lugar das punições físicas, características das sociedades do tipo feudal, manifestadas através dos suplícios. Nessa sociedade, o criminoso deveria ser morto em praça pública, com o objetivo de mostrar com muita clareza o poder que pune, explicitando, assim, a figura do soberano como o detentor do poder sobre a vida e a morte de seus súditos. Além disso, o Panopticum também representava a eficácia e a individualização. Apenas um único observador, posicionado em uma torre central, vigiava a totalidade dos indivíduos, isolados entre si e que, por não terem acesso ao ato de vigilância a que estavam sujeitos, interiorizavam o sentimento de permanente observação e eram levados a transformar-se nos agentes mais zelosos de sua própria vigilância. A forma arquitetônica internalizava em cada indivíduo os constrangimentos que lhe chegavam do exterior, sob uma forma rigorosa de controle de seus corpos e de suas mentes. A idéia de Dews (1984: 75) de que “a

supervisão e a intervenção no domínio social é a principal característica das sociedades modernas” consolida-se através do pensamento de Foucault.

A análise do Panopticum evidencia o poder centrado na vigilância unidirecional, que tem como objetivo a auto-monitorização moral dos indivíduos, o poder que transforma os seus alvos em objetos de conhecimento.

Essa tecnologia de controle não era exclusiva da prisão, sendo também encontrada em outras instituições como hospitais, exército, escolas, fábricas. A esse tipo de poder Foucault deu o nome de *disciplina* ou *poder disciplinar*:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ (Foucault, 1987: 126).

O objetivo principal da disciplina é o de transformar os indivíduos confusos e desorganizados em “multiplicidades organizadas”. A disciplina faz com que se possa ter domínio sobre o corpo dos outros “não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina” (Foucault, 1987: 127). Além disso, a disciplina, ao mesmo tempo, aumenta as forças físicas do corpo e diminui as forças políticas. Ela dissocia o poder do corpo, estabelecendo nele o “elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 1987:127).

### 1.2.1 - Disciplina e escola

Como já dito anteriormente, não foram somente as prisões que fizeram uso das técnicas disciplinares. Estas também estavam presentes nas escolas, e talvez ainda estejam até os dias de hoje. Veremos a seguir como se elas se manifestavam no espaço escolar. Foucault (1987) apresenta algumas de suas características.

Uma das características básicas da disciplina é a organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório.

*Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito. (Foucault, 1987: 130)*

Além disso, dentro dos colégios internos aparecem as classes, como forma de organizar os indivíduos segundo o local que ocupam em uma classificação.

Nos colégios jesuítas, encontrava-se ainda uma organização ao mesmo tempo binária e maciça: as classes que podiam ter até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada um desses grupos, com seu decurião, era colocado em um campo, o romano ou o cartaginês; a cada decúria correspondia uma decúria adversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade (Foucault, 1987: 133).



A partir de 1762, as classes tornam-se mais homogêneas, passando a ser compostas por elementos individuais que se colocam uns ao lado dos outros, sob os olhares do mestre. No século XVIII, os alunos passam a se organizar em fileiras, tanto nas salas de aula, quanto nos pátios e nos corredores. Sua colocação depende dos resultados atribuídos a cada avaliação realizada.

Essa organização serial permitiu grandes mudanças técnicas no ensino elementar. Através da determinação de lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Uma nova economia do tempo de aprendizagem foi organizada, de forma a fazer com que o espaço escolar funcionasse como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar.

A segunda característica da disciplina é o controle do tempo. Ela estabelece uma sujeição do corpo, objetivando a produção com o máximo de rapidez e eficácia. O controle dos horários foi muito cedo incorporado à vida escolar. Esse controle era extremamente rígido, sendo que os alunos tinham hora exata para fazer as suas atividades e qualquer atraso era passível de punição. Até mesmo seus movimentos eram cronometrados. O tempo medido também deveria ser “sem impureza ou defeito”, um tempo de boa qualidade. Para isso, os gestos deveriam ser perfeitos:

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta

do pé à extremidade do indicador. Deve-se ‘manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita. (...) O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal, seja de outra maneira, quando dela se afastarem (Foucault, 1987: 139).

Mollo (1977: 56-59) nos mostra, através da análise de noventa redações feitas por crianças que freqüentavam o quarto ano escolar, a influência desse controle temporal em suas produções. Foi pedido às crianças que fizessem uma redação cujo tema era “Um dia na escola” . A autora ressalta que, já na primeira leitura, a impressão que se tinha era de pobreza e monotonia: o relato das crianças se resumia ao emprego do tempo na escola, de forma seca, descontínua e com referências constantes aos horários e aos toques de campainha, impossibilitando uma análise temática, visto que a coerência interna do texto se resumia ao enunciado cronológico dos acontecimentos, não tendo esses qualquer ligação lógica entre si.

Observemos um trecho de uma dessas redações:

Um dia na escola

Nove horas. A sineta toca no pátio. Apressadamente, toda a gente se põe na forma. Depois, a professora manda-nos entrar.

A aula começa pelo cálculo mental.

Um quarto de hora depois, nós passamos para um problema que nós corrigimos em seguida. Depois, um aluno

recolhe os cadernos para que a professora os corrija. Então, faltamos só a leitura.

Às dez e meia, nós saímos para o recreio.

Terminado esse barulhento recreio, nós tornamos a entrar na sala de aula.

Às vezes, nós fazemos um ditado. Mas sempre uma lição nova, ou, depois da explicação, a professora manda-nos fazer alguns exemplos do livro. Mas bate o meio-dia e nós deixamos o trabalho. Depois da refeição, nós tornamos a ir para a escola pelas duas menos dez. Às segundas e quartas-feiras, nós fazemos desporto, ou então, se chove, a professora ensina-nos lições de geometria. Nós regressamos pelas três e meia. Mal entramos, toca a sineta. E nós tornamos a sair. É o tempo de ir beber e brincar um pouco, a sineta torna a tocar. Então nós repetimos a lição de história e lemos outra lição. Depois, vem o desenho que dura até o fim da tarde. Às 17 horas nós precipitamo-nos para a rua e voltamos para casa. (Mollo, 1977:57)

Como podemos observar no texto acima, as indicações temporais são constantes, assim como os toques de campainha, que marcam as mudanças de atividades, mas os conteúdos desenvolvidos entre estes, não aparecem. Poderíamos dizer que o discurso da criança tende à generalização, excluindo os conteúdos e dando ao texto apenas um carácter cronológico.

Não podemos deixar de mencionar a extrema importância do mestre, no papel de quem vigiará e corrigirá, caso seja necessário. Tiraremos daí a terceira característica da disciplina, que é a vigilância, sendo que esta é um dos principais

instrumentos de controle. A vigilância não precisaria ser contínua, mas deveria ser vista como tal.

contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço. “Indisciplina” com respeito a quem ela se exerce que tem como correlato a maior “disciplina” possível por parte de quem a exerce. Olhar invisível - como o do Panopticon de Bentham, que permite ver tudo permanentemente sem ser visto - que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem olha (Foucault, 1979, XVIII).

É dessa forma que as relações sociais são marcadas pelo poder, determinadas por ele. O poder faz com que cada um tenha o seu lugar certo na sociedade para que ela possa estar livre da “baderna”, da “desordem”, para que ela seja organizada. Indo mais além, esses lugares acabam por marcar os indivíduos, tornando-os submissos, dóceis, vigiáveis, disciplinados, pois, afastados da desordem, os indivíduos podem produzir e reproduzir novas relações de poder.

É o medo, o terror à desordem que faz com que os indivíduos participantes dessa sociedade disciplinar cada vez mais valorizem a organização dos indivíduos dentro de suas instituições, nas quais os lugares são bem determinados. Dentre essas instituições, a escola aparece como um bom exemplo de lugares marcados (vide a relação aluno-professor, professor-diretor, etc.).

Há ainda um outro aspecto muito importante a ser analisado: a questão da resistência. Dentre as várias características do poder citadas a seguir, a resistência é

uma das mais importantes. Toda força produz uma resistência e, tratando-se do poder, não poderia ser diferente. Ao introduzir uma série de proposições acerca do poder, Foucault aborda a resistência da seguinte forma (Foucault, edição brasileira 1993: 91)

- (...) onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa”, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que, sendo a história o artilho da razão, o poder seria o artilho da história - aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconheer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa - alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico do poder.

Conforme veremos posteriormente, a questão da resistência é de grande importância dentro da SA, como forma de romper a dominação exclusiva do

professor. Veremos, então, quais são as estratégias usadas pelo professor para que essa resistência seja amenizada, evitando sérias disputas pela posse do poder.

Ainda que alguns críticos tenham dito que “ao focar em seu microscópio os mil pequenos poderes que nos prendem sem o sabermos” (Lebrun, 1981: 21), Foucault estaria se precipitando e depreciando a matriz “ordem/obediência”, é importante ressaltar que seu trabalho foi muito importante e abrangente. Foucault abriu as portas a reflexões mais profundas sobre o poder nas mais diferentes relações sociais. As grandes teses de Foucault sobre o poder se desenvolvem em três rubricas: o poder não é essencialmente repressivo (pois que incita, suscita, produz); exerce-se antes de se possuir; passa pelos dominados, não menos que pelos dominantes.

Finalizando, retomemos algumas das outras proposições feitas por Foucault com relação ao poder, antes de passarmos à análise de como esse poder vem sendo exercido pelo professor dentro da sala de aula:

Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (...)

Dentro dessa linha, poder-se-ia introduzir certo número de proposições:

- que o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis; (...)

- que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos

econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas  
lhes são imanentes; (...)

- que o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das  
relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e  
global entre os dominadores e os dominados, dualidade que  
repercuta de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos  
até a profundidade do corpo social. Deve-se, ao contrário, supor  
que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos  
aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e  
instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que  
atravessam o conjunto do grupo social; (...)

- que as relações de poder são, ao mesmo tempo,  
intencionais e não subjetivas. Se, de fato, são inteligíveis, não é  
porque sejam efeito, em termos de causalidade, de uma outra  
instância que as explique, mas porque atravessadas de fora a fora  
por um cálculo: não há poder que se exerça sem uma série de  
miras e objetivos. (...) (Foucault, 1993:89-90)

Foucault afirma que a gênese das relações de poder não é uma matriz  
binária, de cima para baixo, preexistente, mas sim uma rede de poder que vai se  
organizando, que vem do múltiplo, de baixo para cima. Porém essa rede é  
institucionalizada, canalizada pelo Estado, então o múltiplo se torna uno pela  
institucionalização e essa mesma institucionalização, que homogeneiza o múltiplo,  
por seu turno interfere novamente, voltando ao múltiplo, o que confere a dialética  
da relação. Ora, se admitirmos que as relações de poder são múltiplas, a crítica  
que se faz ao Estado com relação às sociedades de classe, caracterizadas pelo  
poder dominação, não tem fundamento algum, pois afinal, as relações são  
múltiplas. O que Foucault esquece é que esse múltiplo canaliza-se para um tipo de  
projeto de sociedade que se institucionaliza no Estado e que reanima, por sua vez  
os processos de gênese e mantém a renovação social.

Para tornar isso tudo mais claro, poderíamos imaginar a seguinte metáfora:  
a chuva quando cai, cai em vários lugares e, descendo pelos córregos, vai

alimentar o rio, que alimenta, pela evaporação, as nuvens que a faz cair novamente, reiniciando o processo. Se observarmos a chuva, poderemos notar que ela é múltipla, mas ela seria uma impossibilidade no futuro, caso essa água não canalizasse para um determinado lugar. O processo do poder é um tanto quanto semelhante, pois são as relações múltiplas, das famílias, dos grupos, das instituições que canalizam para o Estado que por sua vez, interfere nessas forças múltiplas que se transformam em única novamente proporcionando-nos, dessa forma, o movimento da história.



## **Capítulo II**

### **O papel do professor na sala de aula**

#### **2.1- Retrospecto histórico dos sistemas educacionais**

Julio Varela, no texto “O Estatuto do Saber Pedagógico” (in Silva, 1992), faz um levantamento histórico do que ele chama de “pedagogização dos conhecimentos” desde o Renascimento, com o objetivo de repensar a Modernidade.

A pedagogização teve início com os colégios jesuítas, que romperam com as formas, até então dominantes, de aprendizagem. Os mestres jesuítas passaram a controlar o saber, censurando-o e selecionando-o, também organizando-o em diferentes níveis e programas em dificuldade crescente. Os efeitos mais visíveis desta pedagogização dos conhecimentos foram, segundo o autor, a detenção do saber pelos mestres, acabando com a colaboração outrora existente entre mestres e alunos, e convertendo os estudantes em sujeitos destinados a adquirir conhecimentos dosificados. Os saberes transmitidos eram desvinculados de qualquer problematização social, pretendendo-se neutros e imparciais, convertendo-se após em uma cultura dominante, proprietária da verdade e da neutralidade. Por último, esse processo implicou a instauração de um aparato disciplinar de penalização e moralização, onde a disciplina e a manutenção da ordem na sala de aula passaram a ocupar um papel central.

Em um momento posterior, é o Estado, a partir dos postulados da Economia Política e através de instituições e agentes legitimados, quem põe em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço. É o Estado quem passará a se ocupar da organização dos saberes, tendo em vista a necessidade de governar os sujeitos e a população. Os procedimentos usados para tal foram, dentre outros, a eliminação de certos tipos de saberes, visando à homogeneização, que tornou intercambiáveis não apenas os saberes, mas os seus possuidores. Essa reestruturação implicou uma nova ortodoxia de controle dos conteúdos, que passava “da coerção da verdade à coerção da ciência, a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação” (in Silva, 1992: 91).

É nesse início da Idade Moderna que ocorrerá a formação de um novo tipo de indivíduo, com a personalidade própria aos capitalistas, caracterizada por um tipo de racionalidade que obrigava a acumular e reinvestir ganhos em vez de utilizá-los. Tudo foi construído de forma a produzir sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo, criando a ilusão de que a sociedade estava sendo formada por indivíduos únicos, por sujeitos isolados, quando na verdade eram todos iguais e intercambiáveis. Vale a pena salientar o surgimento, nesta época, dos exames, que acabaram transformando a disciplina externa em um valioso sistema de vigilância interior ao sujeito, sem dúvida menos conflitante que as punições: o poder deixa de ser exterior para fazer-se interior ao processo de aprendizagem. Isso é denominado por Foucault como “o disciplinamento interno dos saberes”. (Foucault, 1992)

Desde os tempos dos jesuítas, o saber na sala de aula é representado pelo professor. Porém, é importante notar que este não deve se sentir como um

“proprietário” do saber. Isso significa que o professor deverá estar pronto para passar seu conhecimento, que não deve ser secreto.

Essa distribuição desigual de conhecimento é uma das características do discurso ensino-aprendizagem e não acontece por mera coincidência. Ehlich (1986: 148) afirma que essa desigualdade é consequência de uma “diferença fundamental entre o conhecimento coletivo da sociedade e a falta de conhecimento produtivo da nova geração que deve assimilar e desenvolver o conhecimento da sociedade, se se pretende que se mantenham as possibilidades de reprodução daquela sociedade”.

Desta forma, ao mesmo tempo em que aquele que ensina deve querer compartilhar o seu conhecimento, aquele que aprende, por outro lado, deve admitir a sua falta de conhecimento, reconhecer que aquele que ensina possui mais conhecimento que ele e, finalmente, pretender superar essa diferença de conhecimento, entrando no processo de ensino-aprendizagem.

Se considerarmos a aula de língua estrangeira, veremos que as diferenças não são muito grandes se comparadas às outras disciplinas. Segundo Gaies (1985, apud Abrahão, 1992), o padrão típico de atividade na sala de aula de línguas distingue-se muito pouco dos padrões de outras salas de aula em geral. É um padrão já de longa tradição na Educação, que tem por centro o discurso do professor e mantém uma distinção nítida dos papéis de seus participantes. Ao professor é atribuído o papel de dominador, enquanto que aos alunos, o de subordinados. Na sala de aula de línguas, esta assimetria<sup>1</sup> pode ser mais

---

<sup>1</sup> O conceito de simetria aqui citado se opõe ao de complementaridade(ou assimetria), fazendo referência aos trabalhos de Palo Alto. “No primeiro caso, os interlocutores tendem a adotar um comportamento de espelho, sua interação pode ser então chamada de *simétrica*. (...) No segundo caso, o comportamento de um dos interlocutores completa o do outro para formar uma “Gestalt” de tipo diferente: nós a chamaremos *complementar*. Uma interação simétrica se caracteriza pela

claramente delineada pela desigualdade lingüística entre professor e aluno, em torno da qual as atividades se desenvolvem. Há que se notar que, embora os termos “dominador” e “subordinados” sejam usados em algumas das formas de classificação como se fossem naturais em uma sala de aula de língua estrangeira, bem sabemos que eles estão longe de serem ideais ou naturais.

## 2.2 - A visão do papel do professor na lingüística aplicada

A Lingüística Aplicada desenvolveu uma série de esquemas interativos “clássicos”, que evocam a questão do papel do professor na sala de aula, e muitos foram os especialistas em interação em sala de aula que escreveram sobre o assunto. Embora esses autores concordem que as funções do professor geralmente se baseiem na estrutura “solicitação/resposta/avaliação”<sup>1</sup>, os nomes dados às funções do professor podem variar. Veremos alguns desses esquemas a seguir.

Dabène (1984) destaca as seguintes funções do professor:

- *Vetor de informação.* O professor é autorizado pela Instituição para transmitir um certo saber. Segundo a autora, não devemos nos esquecer de que o professor constitui em si mesmo esse saber oferecido aos aprendizes, chegando ao ponto de se considerarem como “dicionários

---

igualdade e pela minimização da diferença, enquanto que uma interação complementar se baseia na maximização da diferença. Em uma relação complementar, há duas posições diferentes possíveis: Um dos interlocutores ocupa uma posição que foi designada como superior, primeira ou “alta” (*one-up*), e o outro a posição correspondente dita inferior, segunda ou “baixa” (*one-down*)(...). O contexto social fixa em certos casos uma relação complementar (por exemplo mãe-criança, médico-paciente, professor-aluno)” (Watzlawick, Beavin & Jackson 1972, apud Vion, 1992 - tradução minha)

<sup>1</sup> Cf. Estrutura “*élicitation/réponse/évaluation*” (Sinclair e Coulthard: 1975, apud Van Lier: 1984)

ambulantes”. Essa função se realiza através dos metadiscursos informativo, explicativo e descritivo.

- *Condutor*. Visto que a base da aula de língua estrangeira são as trocas lingüísticas, cabe ao professor organizá-las e regulá-las. Essa função é determinada por uma série de operações reguladoras do discurso, tais como a distribuição dos turnos e as incitações às tomadas da palavra.
- *Avaliador*. Na medida em que o professor representa para os alunos - e para a sociedade - a norma de referência da linguagem proposta à aprendizagem, essa função pode se manifestar através de operações apreciativas, de operações corretivas e de retomadas dos enunciados corretos produzidos pelos aprendizes.

Segundo Cicurel (1990, apud Franzoni, 1992:22), são três as “obrigações/direitos” do professor no “ritual comunicativo das situações de ensino”: “fazer produzir”, “fazer compreender” e “arbitrar”. Em um texto anterior a esse (Cicurel, 1984), a autora afirma que o comportamento do professor é o local de cruzamento de vários fenômenos que coexistem de forma desigual na sua consciência de pedagogo. O professor é um “canalizador das trocas lingüísticas” que põe fim às transações quando acha que o objetivos lingüísticos já foram alcançados pelos aprendizes, e também é um “avaliador”, o que lhe permite ver se os aprendizes estão seguindo o caminho por ele indicado.

Charaudeau (1984) diz que o professor deve ser “o autor da concepção (de ensino) e um animador do fazer-fazer”. Sendo assim, suas intervenções devem ser menos explicativas do que interpelativas em relação à matéria ensinada.

Já Porcher (1984) vê o professor como um simulador, tanto para explicar quanto para avaliar (verificar, interrogar, controlar e reforçar). Além disso, ele o vê também como um “diretor”, no sentido teatral do termo, pois dentro da sala de aula, muitas das situações são semelhantes a um teatro, onde os aprendizes são os atores da peça.

Como podemos ver, independentemente da teoria que justifica a prática, o professor é sempre visto como uma espécie de organizador da aula. Ele representa a autoridade que é justificada pelo seu conhecimento: é certo que o professor sabe mais do que o aluno. Antes de avançarmos na discussão desse assunto, talvez seja o momento de fazermos uma reflexão sobre as diferenças existentes entre o autoritarismo e a autoridade do professor. Em uma relação pedagógica sempre haverá a autoridade do professor, o que não podemos fazer é confundir essa autoridade com atitudes autoritárias. O professor, enquanto tal, tem um papel a desempenhar, uma função, e isso lhe dá uma certa autoridade, que nada mais é do que um fruto do seu próprio conhecimento. Ao basear a sua autoridade em outro aspecto de sua função que não o conhecimento e a sua própria experiência enquanto professor, ele tende a tornar-se autoritário, justificando seus atos em um “querer” e não mais em um “saber”. Ora, no caso de um professor de língua estrangeira, podemos dizer que essa autoridade se baseia no seu conhecimento da língua-alvo e também no que poderíamos considerar como um projeto de acabamento do que ele entende ser um curso de língua estrangeira, envolvendo aí a cultura, a língua, dentre outros aspectos que possam vir a ser considerados, afinal, conforme veremos a seguir, o professor dispõe de um “excedente de visão” (Bakhtin, 1979), que lhe possibilita ver além do que os seus alunos vêem, podendo

assim, elaborar uma disciplina de acordo com os seus anseios, mas também de acordo com o que ele pensa ser a melhor forma de ensinar.

Nesse momento é-nos conveniente refletir sobre a teoria bakhtiniana do excedente de visão.

### **2.3 - O excedente da visão estética do professor**

Desde o início desse trabalho, procurei não negar o fato de que o professor representa a autoridade na sala de aula. Longe de ver essa situação como sendo negativa, procuro mostrar que não é o fato de ser a “autoridade” que faz com que o professor seja autoritário ou não, mas sim as formas como essa autoridade é usada dentro da sala de aula. A teoria do excedente de visão serve para justificar essa autoridade, sobretudo para fazer-nos entender de onde ela é proveniente. O professor tem, em relação ao aluno, um “excedente de visão”, proporcionado pelo seu maior conhecimento, que lhe permite ver além do que os seus alunos vêem.

Em Bakhtin (1979), encontramos a seguinte definição do que o autor chama de “excedente da visão estética”:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, a expressão do rosto - , o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos

situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. (Bakhtin, 1979: 43)

Coloquemos a questão de forma mais prática: na SA o professor tem um excedente de visão com relação à disciplina que está ensinando. Esse excedente de visão lhe dá autoridade para que determine a melhor forma de fazer com que os alunos atinjam seu objetivo, isto é, nas palavras de Bakhtin, “reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes”.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente da minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (Bakhtin, 1979: 45)

Esse processo de colocar-se no lugar do outro é realizado a todo momento pelo professor, ao preparar uma aula, ao planejar um curso, ao dar seqüência à aula anterior. O professor está o tempo todo “completando o horizonte” do aluno a partir da visão que ele tem do acabamento que precisa ser feito. Isso se dá, segundo Bakhtin, em diferentes momentos:



O primeiro momento consiste na identificação com o outro. Devemos nos colocar em seu lugar, coincidir com ele:

Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará nesse horizonte, toda uma série de fatos que só são acessíveis do lugar onde estou; (...) No meu processo de identificação, devo abstrair-me do significado autônomo dos fatos que são transcendentais à consciência do outro e que utilizarei a título de informação, como dispositivo técnico que me permite identificar-me com ele. (Bakhtin, 1979:45-6)

Bakhtin deixa claro, porém, que o mais importante, o objetivo principal dessa atividade estética, não é essa fusão interna do meu “eu” com o do “outro”. Após essa identificação com o outro, é preciso que voltemos a nós mesmos, recuperemos o nosso lugar, fora do outro, pois, se não houver essa volta, corre-se o risco de se ficar apenas diante de um “fenômeno patológico que consiste em viver a dor alheia como a própria dor” (Bakhtin, 1979:42).

A atividade estética propriamente dita começa justamente quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos no nosso próprio lugar, (...) quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro, quando o completamos com o que é transcendente à consciência que a pessoa que sofre tem do mundo das coisas, um mundo que desde então se dota de uma nova função, não mais de informação, mais de *acabamento*. (Bakhtin, 1979:46)

É esse, então, um outro papel do professor: dar acabamento ao aluno, identificar-se com o aluno, completá-lo e acabá-lo. Embora saiba que a eliminação total dessa diferença é impossível, o professor consciente de seu papel histórico-social, estará o tempo todo procurando artifícios para que ela se reduza ao mínimo.

Mas o que viria a ser esse professor consciente de seu papel histórico-social? Ainda que tenhamos visto qual é o papel do professor em sala de aula, resta-nos ainda analisar como esse papel vem sendo desempenhado através dos diferentes tipos e correntes de ensino dos últimos tempos.

## **Capítulo III**

### **Algumas visões pedagógicas**

#### **3.1 - O professor e as diferentes escolas**

Se quiséssemos fazer uma tipologia, poderíamos descrever vários tipos de professores, segundo as principais tendências educacionais presentes na escola brasileira.

Laplane (1991) ao descrever as relações de poder na escola, cita como funções do professor a transmissão de conhecimentos, a reprodução do sistema social vigente, a participação da luta contra a mesma reprodução, a promoção do pensamento crítico, etc. Independentemente dessas funções e das teorias de ensino, a autora situa os professores nos termos da dicotomia “tradicional x progressista”, onde, no pólo tradicional, é situado o professor autoritário, que exerce unilateralmente a autoridade, também caracterizado como ‘reacionário’, seja na versão militante, apolítica, caridosa, descompromissada, etc. No outro pólo, ou seja, no pólo progressista, se situa o professor democrático, ideologicamente consciente do seu papel histórico, aquele que pretende não adaptar ou transmitir conhecimentos apenas, mas sim libertar, conscientizar, permitir que o aluno assuma sua condição histórica. É o professor moderno, ou de esquerda, alternativo, segundo as palavras da autora. Porém os limites dessas categorias não são claros,

sendo, de fato, bastante imprecisos e ineficientes, o que faz com que Laplane acabe por abandoná-los.

Morgado (1995) descreve o professor da chamada Pedagogia Tradicional como sendo de autoridade inquestionável. Essa tendência, que caracterizou a escola brasileira até a década de vinte, era marcada pela transmissão de uma cultura geral humanística, de caráter enciclopédico, que atendia perfeitamente aos interesses das camadas socialmente privilegiadas que a freqüentavam. Com o acesso de uma população cada vez mais diversificada à escola e, conseqüentemente, com a sua popularização, a Pedagogia Tradicional começou a ser questionada, a autoridade do professor foi alvo de muitas críticas e teve início o uso de métodos de ensino como forma de transmissão de conhecimento. A partir da ênfase dada à individualidade do aluno e aos processos psicológicos de aprendizagem, nasceu a Pedagogia Nova. Se por um lado a Pedagogia Tradicional valorizava o conteúdo, a Pedagogia Nova, por sua vez, valorizaria o método de ensino, a forma de transmissão de conhecimento, sempre voltada ao desenvolvimento psíquico do aluno. Nessa tendência, as diferenças entre professor e aluno se diluiriam. Caberia ao aluno ir em busca do conhecimento. Não mais existindo diferenças entre os níveis de elaboração do conhecimento entre um e outro, não haveriam razões para existir autoridade pedagógica. O professor serviria apenas como “um facilitador da busca do conhecimento que o aluno empreende dentro de si mesmo.” (Morgado, 1995:14)

Morgado ressalta, porém que, ao negar a assimetria existente entre o professor e o aluno, o professor trabalha para que essa assimetria não seja superada, o que acabou por levar ao fracasso a Escola Nova. Contudo, não

podemos deixar de ver que a mera suposição de que um dia essa assimetria venha a ser superada, é a suposição de uma sociedade sem escolas e sem gerações novas. Toda vez que aparecer uma geração nova, aparecerá também a assimetria, sendo então falsa a suposição de que a assimetria possa ser superada. Não se pode dizer que, pelo fato dos Escolanovistas discutirem um pouco mais abertamente o seu processo de educação, ensino e aprendizagem, eles tenham contribuído para a não superação da assimetria. Ao contrário, os Escolanovistas partem da existência da assimetria, que vinha sendo praticada de maneira altamente autoritária pela Escola Tradicional, e propõem que o processo de aprendizagem seja discutido com os alunos dentro da sala de aula.

Além do aspecto da assimetria, um outro de extrema importância é ressaltado por Saviani (1983): a questão da democracia. O autor apresenta da seguinte forma a questão da democracia na Escola Nova:

E hoje nós sabemos com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. (Saviani, 1983: 59)

Morgado e Saviani criticam a Escola Nova. Porém, há alguns aspectos a serem considerados com relação a ela. Primeiramente deveríamos colocar a seguinte questão: onde, no Brasil, se instituiu, de fato, alguma escola que pudesse

ser considerada como Escola Nova? Na prática, ela não existiu. Na verdade, o que existiu foi um ideário pedagógico dos pioneiros da Nova Escola e alternativas apresentadas pelos Escolanovistas. A necessidade da crítica à Escola Nova se faz, na década de 90, para que haja uma razão de ser da Pedagogia Crítica dos Conteúdos, que será descrita a seguir. Então, para que se possa criticá-la, é preciso, naturalmente, fazer supor que a Escola Nova foi implantada no Brasil, o que não ocorreu, embora o ideário Escolanovista esteja hoje na cabeça de todos os professores. Apesar de não ter sido implantada, as experiências Escolanovistas acabaram passando, na década de 70, pelas escolas vocacionais e produziram, como resultado, muitos dos professores que estão hoje nas universidades. Ora, para valorizar a proposta pedagógica que os críticos querem privilegiar, há que se supor que houve a implantação da Escola Nova, para que a crítica tenha razão de ser.

Os críticos afirmam que, no final da década de sessenta, no Brasil, a Pedagogia Nova dará seu lugar à Pedagogia Tecnicista. Com o objetivo de uniformizar o ensino, que deveria adequar-se à orientação político-econômica do regime militar, e de democratizá-lo, ainda que apenas quantitativamente, serão introduzidos objetivos educacionais preestabelecidos, consoantes aos modelos de racionalização do sistema capitalista. Na verdade, a Pedagogia Tecnicista teve início em uma época de grande expansão da rede de ensino, promovida pelos militares. Devido a essa expansão, não havia professores em número suficiente que baseassem a sua autoridade em função do saber, nem tampouco havia tempo para a formação destes. Tratava-se de professores improvisadamente produzidos, dentre os quais leigos e, inclusive, professores formados através das chamadas

“Licenciaturas Curtas”, que aceleravam o processo de formação dos mesmos. Devido à falta de domínio do conteúdo e da pouca preparação que os professores recebiam, a ênfase era dada às técnicas, ao método e à excessiva simplificação dos conteúdos, a Pedagogia Tecnicista comprometerá, ainda mais, a qualidade do ensino.

Muitos criticaram essas três tendências pedagógicas. Evidentemente, o fato de duas delas terem sido implantadas em uma determinada época não significou que todos os professores da rede de ensino as tenham adotado. Ou ainda, embora estivessem dentro de uma das tendências, sempre existirão professores que ensinam, como existem os que não ensinam.

Dizendo ter como objetivo a defesa da escola pública de qualidade foi que nasceu, no início dos anos oitenta, uma quarta tendência, denominada “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, que buscava uma maior articulação entre os conteúdos e os métodos de ensino. Além disso, comprometia-se com a socialização do conhecimento, elaborado para os segmentos sociais explorados, que dele têm sido historicamente excluídos, propondo, ainda, a valorização do conhecimento trazido pelo aluno, articulado com os conteúdos de ensino:

A autoridade pedagógica reaparece na sala de aula, colocando-se como mediadora entre as experiências trazidas pelo aluno e os conteúdos. Assumida a assimetria existente entre os níveis de elaboração do conhecimento de um e de outro, o trabalho do professor consistirá no esforço permanente de contribuir para que o aluno supere, paulatinamente, essa distância; para que, ao longo do processo, o aluno se negue

enquanto tal, reaparecendo como um novo professor. (Morgado, 1995:16-7.)

A Pedagogia Crítica dos Conteúdos surge, então, em nome do “não-sonho”, do “não -romantismo” da Escola Nova, em nome do “superar as assimetrias existentes”. O que Pedagogia Crítica dos Conteúdos, esqueceu é que conteúdo não é ciência, há uma grande diferença entre o resultado da ciência e o conteúdo do ensino:

De um lado, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, *o produto* do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. Este “eixo” coloca de imediato uma questão a esse novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. (...)

De outro lado, há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos. Aqui serão os conhecimentos da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos que iluminarão suas ações.

Articular um e outro eixo não é trabalho sem produto. É nesta articulação que se constrói *o conteúdo de ensino*. A seleção de tópicos, a seqüenciação destes tópicos, a seriação não correspondem nem em termos cronológicos nem em termos de objetivos à construção dos produtos manuseados nesta nova construção. (...)

Assim, o resultado do trabalho científico (que o professor competente deve conhecer enquanto resultado sem que se exija conhecer as razões de ser da pesquisa e seus resultados) transforma-se em conteúdo de ensino em face de imagens que faz o professor das dificuldades de compreensão que poderão ter



seus alunos. Mas não só. Como se trata de achar um modo de transmitir, com certa facilidade, as informações colhidas no estudo dos resultados da pesquisa, o ecletismo, a banalização e, principalmente, a compreensão destes resultados como definitivos, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva. (...)

Acrescente-se a este modo de construir o conteúdo de ensino outra variável também significativa: a história da própria disciplina no sentido de matéria de ensino. Conteúdos de ensino há que foram, são e serão conteúdos porque simplesmente sempre foram ensinados. Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem, mesmo, ter caído em “desuso” na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino. Isto vai produzir, na história do ensino de uma certa matéria, uma certa *disciplina* (no sentido de Foucault): certos conteúdos só são aprendidos para responder a necessidades de exigência do próprio sistema da disciplina. São pois exigências circulares, e não são da compreensão do fenômeno que a ciência pretenderia descrever e explicar, porque não é esta a questão que se coloca para o estudante ou para o professor. Esses conteúdos sequer são transmitidos como “erudições” que exemplificariam formas de ver na história (os conteúdos de ensino, por incrível que pareça, não tem história, são dados definitivos). (Geraldi, 1991: 89-91)

Dessa forma, como pudemos ver, o resultado da ciência não é o conteúdo de ensino. Não ter sabido separar o produto da ciência e o conteúdo do ensino, foi um engano epistemológico fundamental da Pedagogia Crítica dos Conteúdos. O conteúdo de ensino é consequência de uma ortodoxia da instituição escolar e o produto da ciência é uma hipótese de resposta a uma questão. Além desse

equivoco, a Pedagogia Crítica dos Conteúdos queria dar ao aluno o conteúdo através da crítica que se faz a ele, mas não as categorias para que ele próprio pudesse desenvolver essa crítica ou saber a razão de ser dela e essa é uma atitude altamente autoritária. Para que a Pedagogia Crítica dos Conteúdos tivesse razão de ser, seria necessário primeiramente preparar os alunos, ensinando-lhes as categorias críticas, antes de qualquer outra coisa. O fundamental seria dizer aos alunos que esses conteúdos são uma seleção de respostas da ciência que não são nada mais do que hipóteses que, enquanto tal, podem ser recusadas em pesquisas *a posteriori*.

Na realidade, a Pedagogia Crítica dos Conteúdos, opondo-se ao Escolanovismo, que não tinha um conteúdo de ensino previamente definido, tentou salvar os conteúdos tradicionais, sem, no entanto, aceitar serem chamados de tradicionalistas. Para tal, passaram a trabalhar com a crítica a esses conteúdos, considerados como verdades absolutas pelos tradicionais. Para os adeptos da Pedagogia Crítica dos Conteúdos, será a crítica, e não o conteúdo, que assumirá esse papel.

Essas foram as razões pelas quais nenhuma escola, no Brasil, implantou a Pedagogia Crítica dos Conteúdos. A única experiência que se deu foi ao nível do discurso oficial dos planos curriculares.

### **3.2 - Autoritarismo e sedução**

Uma vez traçado esse quadro inicial, passaremos a tratar de outros aspectos envolvendo a autoridade do professor na SA. Morgado (1995), a partir desse

mesmo quadro, levanta uma questão que, para ela, era intrigante: o embrião de autoritarismo contido na Pedagogia Nova. Segundo a autora,

Na Pedagogia Tradicional temos o professor abertamente autoritário; na Pedagogia Tecnicista, o autoritarismo não se materializa na pessoa do professor, mas sim no manual instrucional; na Pedagogia Nova, entretanto, o autoritarismo está dissimulado na prática docente. Dificilmente os alunos percebem que o discurso pretensamente democrático esconde a omissão, a recusa de socializar o conhecimento. (Morgado, 1995: 20)

Embora não concorde com as afirmações da autora quanto aos professores Escolanovistas, essa questão inicial que a levou a formular a hipótese de que era por meio da manipulação que esse professor ocultaria seu autoritarismo (ou sua ignorância) e que no centro dessa manipulação estaria alguma forma de sedução me chamou a atenção: seduzindo o aluno ele conseguiria ocultar “a sutil recusa de socializar o conhecimento”. A autora, porém, coloca a sedução como sendo uma “manifestação de conteúdos inconscientes”, provocada por alguns fatores por ela comentados:

- a. provavelmente, a origem da sedução remonte à dependência total que a criança tem dos genitores nos primeiros anos de vida; dependência do suprimento de necessidades biológicas e de necessidades sociais que se constituem a partir das primeiras; com seus cuidados, o genitor seduz para atingir seus objetivos disciplinares e afetivos; ao mesmo tempo, a criança pode se deixar seduzir para também seduzir e conquistar os cuidados e afetos dos pais;

- b. tomando tais relações originais da criança com seus genitores como o ponto de partida para a constituição da sedução, é provável que o processo se estenda, posteriormente, às demais relações sociais de autoridade, uma vez que, numa medida ou noutra, tais relações implicam dependência;
- c. na sala de aula, o processo de sedução provavelmente se constitua porque o aluno depende efetivamente do professor, seja no nível de suas necessidades conscientes - como aprovação, reconhecimento social -, seja no nível de suas necessidades inconscientes - como, por exemplo, reconhecimento afetivo; lembremos que, pelas mesmas razões sociais e afetivas, o professor também depende do aluno; estabelecem-se, desse modo, as condições para a sedução recíproca;
- d. deve, portanto, tratar-se de um processo que não opera no nível da consciência e que não é unilateral, mesmo que os motivos das partes envolvidas possam não ser exatamente os mesmos. (Morgado, 1995: 21-2)

Privilegiando o pólo de sedução que emana do professor, Morgado faz uso das categorias de interpretação psicanalítica - identificação, transferência e contratransferência - para abordar o processo de sedução enquanto “determinante psicológico inconsciente que impede a socialização do conhecimento” (Morgado, 1995:25)

Longe de querer fazer um estudo crítico de suas teorias, afinal não é minha intenção no presente trabalho entrar pelos caminhos da psicanálise, apenas gostaria de comentar as conclusões a que a autora chegou após a sua análise.

Morgado vê a sedução como um fator negativo na SA, que impede a socialização dos conhecimentos e que cria o chamado populismo pedagógico: o aluno se vê tão ligado à pessoa do professor que o conhecimento passa para um

segundo plano, deixando de ser a meta principal da relação. O professor oferece-se ao aluno e lhe nega o conhecimento, que passa a ser uma propriedade privada sua. A solução para essa situação, segundo a autora, seria fazer com que essa pulsão erótica e hostil fosse substituída pelo desejo de ensinar e pelo desejo de aprender. Todavia, a própria autora admite que professores e alunos têm corpos e que seria demais pedir-lhes que compartilhassem somente interesses intelectuais.

Mas, independentemente da escola a que pertence o professor, não seria possível transformar a sedução em uma aliada na sala de aula? Não existiriam professores que usariam da sedução para conseguir que seus alunos produzissem ainda mais? A sedução não poderia servir de estratégia para diminuir a resistência dos alunos na SA, enquanto palco de relações de poder? Ao contrário dos professores populistas, não haveria professores dispostos a seduzir seus alunos para determinada disciplina? Não haveria um novo enfoque a ser conferido à sedução, dando-lhe um sentido diferente do sentido psicanalítico de “pulsão sexual”? Essas são algumas das questões que serão discutidas no próximo capítulo.

## **Capítulo IV**

### **E a sedução não é tão má assim...**

#### **4.1 - Análise dos dados**

Antes de dar início à análise dos dados, alguns esclarecimentos devem ser feitos. Os dados, coletados em língua francesa, manterão a sua forma original. Não será meu objetivo fazer correções de qualquer espécie pois, dessa forma, estaria adulterando-os, nem tampouco comentar o conteúdo formal das produções dos alunos. Creio que, de forma alguma, isso influenciará no desenvolvimento da análise.

##### **4.1.1 - Contradições**

###### **Legenda**

E - Entrevistador

A - Aluno

Axxx - Alunos falam ao mesmo tempo

P - Professor

/ - Pausa breve

// - Pausa longa

[ ] - Comentários do pesquisador

Letras Maiúsculas - Alongamento

Morgado (1995) afirma que o que mais a intrigava na Escola Nova era o discurso democrático que escondia um certo “embrião de autoritarismo”. Não creio que esse “embrião de autoritarismo” de que fala Morgado seja característica da Escola Nova. Como já dito anteriormente, o “embrião de autoritarismo” pode aparecer nos professores independentemente da escola a que pertençam, desde que baseiem sua autoridade em outro lugar que não o saber.

Gostaria de começar essa análise mostrando algumas das contradições que me levaram a levantar as hipóteses de minha pesquisa.

No primeiro dia de aula, o professor pediu aos alunos que, divididos em grupos, discutissem e respondessem às seguintes questões:

#### **Extrato nº1**

- 1 - Quelle activité individuelle ou collective vous permet le plus d'apprendre le français?
- 2 - Quelle activité vous permet de vous exprimer à l'oral?
- 3 - Quelle est la meilleure façon pour vous de corriger une faute (une erreur)?
- 4 - Qu'est-ce qui est le plus important pour vous: exprimer en parlant beaucoup et en faisant des fautes ou parler moins mais plus correctement?
- 5 - Pensez-vous qu'il y a un rapport entre la correction des fautes en classe et l'amélioration de votre expression orale?

Podemos perceber que o curso começou com o professor fazendo com que os alunos refletissem sobre a sua própria aprendizagem, preocupado com as

atividades que poderiam ser mais produtivas para os alunos e, sobretudo, com a correção dos erros. Isso poderia levar a crer que o professor, através dessa enquete, prepararia as aulas e as atividades levando em consideração as respostas dadas pelos alunos. Ainda que essas não fossem levadas em consideração, ao menos para os alunos, essa aula inicial causou boa impressão; afinal, eles estavam diante de um professor que estava disposto a ouvir suas opiniões com relação ao seu próprio aprendizado, criando expectativas para o curso que se iniciava. As questões foram muito seriamente discutidas pelos alunos.

Na aula seguinte, o professor apresentou seu plano de curso e o material que seria utilizado, sem fazer qualquer referência ao questionário respondido na aula anterior. Na verdade, o questionário que deveria funcionar como base para a organização do planejamento do curso, foi absolutamente, *pro forma*. Nesse momento, podemos dizer que a autoridade do professor, em função do seu conhecimento, se sobrepõe a qualquer fala que venha do aluno. Não podemos deixar de ver que nesse momento, em função da sua própria autoridade (conhecimento) que lhe permitia julgar ser o melhor para os seus alunos, o professor acabou agindo de forma autoritária, pois deu a entender, pelo próprio questionário, que basearia a sua disciplina nos anseios dos alunos e do que eles julgavam importante em uma aula de língua estrangeira e acabou agindo conforme as suas próprias vontades. Quanto ao material apresentado, este constava de uma “brochura” especialmente preparada pelo professor, a qual era composta por exercícios de gramática e extratos de um livro que tratava das diferenças culturais entre americanos e franceses. Além disso, os alunos deveriam adquirir um outro livro que seria trabalhado durante o semestre. Não foram feitas colocações sobre os



tópicos de gramática a serem apresentados durante o curso pela razão de que estes pertencem a um núcleo comum, ou seja, os objetivos de cada semestre são os mesmos, gramaticalmente falando, mas cada professor pode escolher quais os meios que usará para que esses fins sejam alcançados. Ao final da aula, o professor comentou que alguns filmes seriam vistos no decorrer do semestre e que estes seriam escolhidos pelos alunos, através de votação, mediante uma lista que seria apresentada pelo professor. Infelizmente estas duas primeiras aulas não puderam ser gravadas, visto que, como já dito anteriormente, eu não havia sido apresentada aos alunos como pesquisadora. As informações aqui descritas são baseadas em anotações feitas em Diário de Campo.

Até o presente momento, podemos ver um professor democrático, ainda que a escolha do material tenha sido feita apenas por ele. Entretanto, precisamos considerar que, por mais democrático que seja o professor, faz parte de suas “obrigações” coordenar a disciplina. Mesmo porque, como poderemos ver adiante, os alunos esperam que isso seja feito por ele. Quanto à escolha dos filmes, vemos que o professor não quis impor a sua vontade, deixando isso a cargo dos alunos. De fato, foi essa proposição do professor que desencadeou o “estranhamento” que me levou a notar que essa democracia era apenas aparente.

Observemos o seguinte extrato:

#### **Extrato nº2**

P - Très bien // alors la semaine prochaine // mardi prochain // le dix-sept  
// le dix-sept novembre // nous allons voir un film /  
A1 - Je étais anxieuse pour ça

P - Ah oui

A2- Quel est le film

P - C'est un super film qui s'appelle Boudu // sauvé // des eaux // //  
Boudu sauvé des eaux c'est un film de Jean Renoir // c'est le fils de /  
d'Auguste Renoir le peintre / alors c'est un film des années vingt / um  
filme dos anos vinte // alors ce qui se passe c'est que le son de ce film  
n'est pas très bon hein // imaginez // et il est soutitré en anglais hein //  
alors bon quelqu'un va dire // ah cachez le soutitre / je pense que ce  
n'est pas une bonne idée vous voyez parce que // ah // comme ça si je  
cache le titre ça abîme un peu l'image // et même si vous lisez en  
anglais / je ne sais pas si c'est un grand problème parce que là on fait  
un cours de français mais ce n'est pas seulement pour apprendre le  
verbe être / conjuguer le verbe avoir vous voyez je pense que c'est euh  
aussi pour apprendre d'autres choses / à propos de la culture française  
même de la culture cinématographique // même si ce n'est pas excellent  
pour votre français // parlé // je vous allez apprendre d'autres choses //  
c'est mon idée hein // peut-être je dis des choses un peu // bon je pense  
que vous comprenez

A2 - Qu'est que c'est?

P - Boudu c'est le nom du personnage // sauvé des eaux // salvo das águas  
// hein c'est un très joli film parce que ça va vous montrer Paris ancien  
// Paris antigo // né / que foi filmado na época mesmo / il y des scènes  
// et là c'est en bas vous voyez/ c'est au rez de chaussée // no térreo tá  
cês sabem onde fica a sala de vídeo / né // entrando à esquerda

A3 - Le film c'est à Paris / tout le film

P - Le film se passe à Paris et dans la banlieue parisienne // c'est très très  
joli / muito bonito

A1 - Mais tu vas trazer le / le / a lista dos filmes

P - Ah oui \ pour que vous puissiez choisir / mais là c'est la dictature n'est-  
ce pas // je pense que ce film

A1 - Mais après

P - Après on peut choisir oui oui oui // Je veux vous influencer aussi n'est-ce pas // mais je pense que ce film-là est une rareté vraiment ça vaut la peine de le voir il n'y a pas dans les video locadoras vous voyez // je pense c'est // ça vaut la peine excusez-moi // je vous impose ça // je sais que j'ai dit qu'on allait choisir

Notemos que, nesse extrato, o professor, contrariamente ao que havia proposto anteriormente, comunica aos alunos que na aula seguinte veriam um filme. A lista de filmes não havia sido apresentada e os alunos a cobram. O professor se justifica, dizendo que a trará, mas que para esse filme, o regime escolhido foi a “ditadura”, segundo suas próprias palavras. Notemos ainda que, mesmo prometendo trazer a lista, o professor confessa aos alunos que irá influenciá-los na escolha dos filmes, como de fato aconteceu. Por outro lado, mesmo impondo o filme em questão, o professor faz um discurso de justificação, alegando que o filme escolhido é uma raridade, que não se encontra nas vídeo-locadoras, que as cenas de Paris dos anos 20 são muito bonitas, acabando por convencer os alunos, que não mais protestam.

É importante notar nessa passagem a concepção de ensino de língua estrangeira que o professor transmite aos alunos:

(...) et même si vous lisez en anglais / je ne sais pas si c'est un grand problème parce que là on fait un cours de français mais ce n'est pas seulement pour apprendre le verbe “être” / conjuguer le verbe “avoir” vous voyez je pense que c'est euh aussi pour apprendre d'autres choses / à propos de la culture française même de la culture cinématographique // même si ce n'est pas excellent pour votre français // parlé // je //

vous allez apprendre d'autres choses // c'est mon idée hein // peut-être  
je dis des choses un peu // bon je pense que vous comprenez

Essa passagem mostra claramente que, para o professor, aprender uma língua não é apenas conhecer a sua estrutura, "*conjuguer le verbe 'avoir'*" mas, sobretudo, conhecer a cultura francesa. Ele não impõe a sua idéia, deixando bem claro no final da fala que essa é a sua concepção de ensino.

Voltemos à questão do filme. Em uma das aulas subsequentes, o professor trouxe uma lista na qual constavam cinco filmes por ele escolhidos e foi dada aos alunos a oportunidade de votar, fazendo, dessa forma, a escolha de dois outros filmes a serem vistos no decorrer do semestre (*cf. transcrição em anexo*). Vejamos no extrato que segue a discussão do primeiro dos filmes escolhidos, ressaltando que esse foi o segundo filme assistido pelos alunos:

### Extrato n.º 3

A1- Il y a des films qui sont plus faciles que / que//les films très //  
agés non?

P - Très anciens

A1 - Très anciens

P - oui/ on pourrait discuter ça

A1 - oui // // mais par exemple é // quand nous / éc écoutons não /  
escutar é (inc.) é quelques musiques par exemple il faut que la  
parole être claire / qui être possible de de comprendre / dans le  
film je ne comprends presque rien

P - Alors vous voyez c'est difficile en ce qui concerne la langue / le  
film

- A1 - La langue / oui le film c'est très beau / j'aimerais voir ce film  
avec des legenda en
- P - sous-titre
- A1 - portugais oui non j'aimerais voir dans ma maison / au cinéma  
mais pour le français que je trouve
- P - difficile
- A1 - oui mais j'aime le type de film é / j'aime // c'est très beau
- P - oui / qu'est-ce que vous en pensez vous les autres?
- A2 - ah je pense que sous-titre en anglais c'est bon pour moi / parce  
que il y a de paroles que je ne comprends mais j'ai lu en anglais et  
j'ai compris
- P - Oui mais le problème c'est que vous ne lisez pas en anglais c'est  
ça? / et les autres vous connaissez l'anglais? vous?
- A3 - Très peu
- P - Très peu / alors vous avez trouvé le film difficile
- Ax - Un peu difficile/pour comprendre
- P - A cause de la langue
- Ax - quelle langue?
- P - de la langue française?
- Axxx - oui

O extrato começa com um dos alunos reclamando das dificuldades que teve para compreender um filme exibido na aula anterior com relação à língua francesa (o filme era falado em francês, com legendas em inglês). A aluna também reclama do fato de o filme ser muito antigo, o que provavelmente influenciaria na qualidade do som. O professor, no entanto, se limita a ajudar o aluno com relação aos seus problemas de vocabulário, mas não emite nenhuma opinião sobre o comentário do aluno e também não justifica a escolha do filme; ao contrário, convida democraticamente os outros alunos a discutirem o problema, pedindo sempre a opinião deles a cada vez que A1 tenta continuar a dar sua opinião. O professor tenta agir como um intermediário entre as opiniões dos alunos, negociando, tentando amenizar o conflito que surgiu. Através de sua “estratégia

democrática”, o professor mantém-se, discretamente, no comando da situação. Ao perceber que nem todos os alunos haviam tido a mesma dificuldade que ele tivera, o aluno acaba por se justificar, assumindo ter dificuldades para compreender certas palavras mesmo em língua materna:

#### **Extrato n.º 4**

A1 - Je pense que / un film qui é / parle é é un peu é //

P - Lentement?

A1 - Lentement

P - Doucement?

A1 - Doucement serait plus facile pour moi

P - Ah oui oui d'accord // ou avec des sous-titres en portugais

Axxx - en français

P - Ah oui un film français avec des sous titres en français

Ax - où est-ce qu'on trouve ça?

P - On trouve ça oui on peut trouver ça // c'est difficile mais on peut trouver ça

A1 - Non mais je pense que cette // ce difficulté é c'est une chose que j'ai pour beaucoup de choses en portugais même par exemple / quand tu écoutes é une chanson / des paroles en portugais que c'est très compliqué / bien élaborée je ne peut pas traduir

P - traduire

traduire pour quelqu'un  
d'autre j'ai difficulté en portugais aussi / et même il y a beaucoup de films en portugais qui ont de sons mauvaises que / que c'est difficile aussi j'aimerais sous-titre en portugais aussi

Outro fato a ser ressaltado, antes que passemos à análise de outro extrato, é o silêncio dos outros alunos, que só entraram na discussão a pedido do professor. Qual a razão do silêncio dos alunos? Poderíamos julgar que a razão seria o fato de

que todos os alunos, à exceção do que reclamou, teriam compreendido todo o filme e, por isso, não teriam razão para reclamar. Na verdade, o aluno que reclama em sala de aula se expõe e corre o risco de “quebrar a cara” e ser considerado como o aluno fraco, por ser o único que não compreendeu. O fato dos outros alunos manterem-se calados não significa que eles tenham compreendido, apenas significa que eles não querem se expor, demonstrando sua suposta “fraqueza”. Ao se expor, o aluno que reclama acaba se sentindo culpado, por ser o único a não compreender. Ao chamar os outros alunos para a discussão, o professor expõe ainda mais o aluno, pois os outros apoiam a escolha do professor e comentam que a legenda em inglês facilitou a compreensão. Podemos dizer, então, que o aluno que reclama acaba se colocando como “menos sabedor que os outros”, enquanto que os que se mantêm em silêncio se colocam como os “sabedores”. Na verdade eles também não sabiam e por isso não revelam dificuldades, o que contribui à produção do aluno mudo em SA.

Na fala subsequente o professor tenta explicar o porquê de ter apresentado o filme em questão, enfatizando que a escolha do mesmo havia sido feita em conjunto com o grupo, ou seja, democraticamente. Porém, a lista dos filmes a serem escolhidos pelos alunos havia sido feita por ele:

#### **Extrato n.º 5**

P - Mais / non je comprends tout à fait ce que vous avez dit mais ce que je voudrais aussi expliquer c'est que / bon le but d'avoir / nous avons choisi le film ensemble d'accord / c'est moi qui ai présenté la liste hein // c'est que // j'ai pensé que // ah ça serait intéressant de voir ce film là parce que // ah c'est un film très intéressant du point de vue historique // et là quand je pense àh à l'apprentissage d'une langue étrangère en général // je pense / pas seulement à l'apprentissage de la mécanique de la langue / de la langue elle même / mais ce que je voudrais faire (inc.) / bien sûr qu'on va avoir d'autres buts hein / vous pouvez penser d'une manière





Como podemos perceber, o professor se justifica de uma forma tão convincente e tão altruísta (tudo é feito para o bem dos alunos, porém segundo a concepção de ensino de língua estrangeira dele), que os alunos acabam deixando de lado os problemas com a compreensão da língua e passam a discutir o filme sem mais se aprofundar no assunto. É bastante provável que os alunos não tenham percebido todos os desvios que o professor fez com relação ao assunto da compreensão, apesar da insistência de A1 em discutir esse problema. Além disso, há também uma partilha da responsabilidade da escolha com os alunos: foram eles que escolheram esse filme, embora a lista tenha sido preparada pelo professor. Ao dizer que a escolha havia sido feita por eles, o professor “se livra” de ter tido essa responsabilidade sozinho.

Num momento posterior, em entrevista, A1 faz a seguinte declaração:

#### **Extrato n.º 6**

(trecho de entrevista com um aluno)

A1 - Por exemplo é / uma outra coisa / eu tô me lembrando agora da questão do filme // eu tinha sido eu tinha feito uma crítica a respeito do filme / e depois acabei de certa maneira dando a minha mão à palmatória porque achei o filme assim // é de uma qualidade que realmente a gente não teria acesso por outras vias / eu percebi assim como uma oportunidade cultural dentro da universidade

A fala de A1 mostra claramente que o objetivo do professor foi atingido. Apesar de todas as críticas feitas por A1 à escolha do professor durante a aula, ela acabou “dando a mão à palmatória”, ou seja, cedendo à vontade do professor e, finalmente, concordando com ele.



Em entrevista, o professor expõe claramente sua estratégia, ressaltando, não sem uma certa ironia, que utiliza-se da democracia para fazer valer a sua vontade:

#### **Extrato nº7**

E - Diante de situações que você considera como problemáticas no seu contato com os alunos, como você age?

P - Não às vezes tem alguma coisa né / ah como aquela aluna faça isso ou faça aquilo / uma pessoa que acha que eu devo fazer de um jeito assim a aula / às vezes a pessoa me questiona / não // faz outro exercício primeiro sei lá // alguma *bobagem* tipo a do filme // então mas acontecem outras coisas assim nesse sentido de aluno é // querendo assim dizer o que você deve fazer ou não // às vezes quer dizer isso é uma coisa que eu acho incômoda claro porque tá questionando o que você tá fazendo / assim eu proponho eu pego eu lanço prá classe // quando eu tenho alguma coisa [*risos*] vamos discutir democraticamente assim // sempre que é possível esse tipo de coisa / é isso que eu procuro fazer // ou perguntar mas por quê? / assim falar prá pessoa desenvolver mais a idéia / ah é tal / você acha que é legal não / por que tal // procuro perguntar mais e tal não porque às vezes também você não entende onde que a pessoa tá querendo chegar ou às vezes eu entendo perfeitamente e faço de *sacanagem* entendeu? // muitas vezes eu não entendo mas às vezes eu entendo sim e eu ponho prá quebrar//

A estratégia utilizada pelo professor é clara, os problemas que aparecem na sala de aula são resolvidos democraticamente. A dissimulação da autoridade é exercida de uma forma tal, que o aluno, inserido no contexto de sala de aula, tem a

ilusão de que os problemas, os questionamentos, típicos, aliás, da resistência provocada pelo poder, são debatidos e resolvidos democraticamente quando, na verdade, é a vontade do professor que predomina em todas as situações.

Gostaria de ressaltar três termos usados pelo professor nesse trecho, a saber: *“alguma bobagem”*, *“risos”* e *“faço de sacanagem”*. Esses três elementos mostram de forma muito clara a consciência do professor em saber que ele seduz e conduz seus alunos na forma da democracia possível de ser construída com sua autoridade.

Outro trecho importante para a análise é *“você não entende onde que a pessoa tá querendo chegar”*. Nesse caso, o professor supõe que o aluno, quando o critica, esteja na mesma posição que ele ocupa, ou seja, possui um excedente de visão. O aluno, que não possui esse excedente de visão que é conferido ao professor pelo saber, ao fazer resistência e reagir contra as atitudes do professor, o faz sem saber exatamente o que quer, pelo fato de que ele não tem o acabamento conferido ao professor pelo seu excedente de visão. O aluno, que não tem o acabamento finito e desejado pelo professor, age segundo o que ele imagina ser um acabamento possível em função de uma representação que ele faz do que seja aprender uma língua estrangeira ou da representação do indivíduo que a domina. No caso da língua estrangeira, quem mais se aproxima desse indivíduo falante no imaginário do aluno é o próprio professor. Então o professor, que já domina essa língua, no caso o francês, acaba produzindo no aluno uma representação do que é ser um indivíduo que domina a língua francesa. Ao final, o que o aluno procura é ser igual ao professor que, enquanto professor de língua estrangeira, procura chegar o mais próximo possível de um outro modelo, que é o falante nativo e isso

causa a infinitude da relação. Finalizando, o aluno nunca saberá, ao certo, onde quer chegar e o que o professor não compreende, ao afirmar que não sabe onde o aluno quer chegar, é que o aluno está operando em horizontes de possibilidades (Bakhtin, 1979), enquanto que o professor opera em horizontes de acabamento.

O professor, conforme vimos no capítulo II, através de seu excedente de visão consegue colocar-se na posição do aluno e ver o que falta para que ele tenha o acabamento e complemento que lhe faltam para reduzir a diferença de horizontes existente entre eles. Ao voltar à sua posição, o professor usa de suas estratégias para alcançar esse objetivo. O aluno, por sua vez, por não ter esse excedente de visão opera em horizontes de possibilidades:

De dentro de mim, no contexto dos valores e do sentido da minha vida, as coisas *se situam diante de mim*, vinculando-se à minha vida na orientação que lhe é peculiar (ético-cognitiva e prática), e estão presentes aí na qualidade de constituintes do acontecimento singular e único, aberto, da minha existência, do qual participo e cuja solução me concerne em toda sua coerção. O mundo de que participo realmente é, de dentro, o horizonte da minha consciência ativa e atuante. Só consigo (se ficar dentro de mim) orientar-me nesse mundo concebido como acontecimento, ordenar os componentes materiais desse mundo, através das categorias cognitivas éticas e práticas (as do bem, da verdade e das finalidades práticas) e é isso que condiciona para mim a face externa de qualquer coisa, o que lhe dá sua tonalidade, seu valor, seu significado. De dentro da minha consciência participante da existência, o mundo é o objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua atualidade, no seu presente, em seu ser-aqui já realizado. *Minha relação com o objeto situado em meu horizonte*

*nunca é uma relação acabada, mas uma relação pré-dada, pois o acontecimento existencial em seu todo é um acontecimento aberto*<sup>1</sup>; minha situação se modifica a todo momento, eu não posso demorar ou ficar em repouso. O objeto, no espaço e no tempo, situa-se à minha frente, sendo isso que instaura o princípio de *meu horizonte*. As coisas não me rodeiam - eu, meu corpo exterior - em sua atualidade e nos valores de seu dado, mas situam-se à minha frente e são integradas à postura ético-cognitiva da minha vida, no acontecimento aberto e aleatório da existência, cuja unidade de sentido e cujo valor não são dados, e sim pré-dados. (Bakhtin, 1979: 111-12)

Eis, como podemos ver, a grande diferença entre o aluno e o professor: a relação do aluno com o seu objeto de estudo é não é uma relação acabada. É, nas palavras de Bakhtin, “uma relação pré-dada, pois o acontecimento existencial em seu todo é um acontecimento aberto”. Apenas o professor tem o senso do acabamento, sem, no entanto, conseguir perceber que o aluno opera em horizontes de possibilidade ou, às vezes, percebendo o que o aluno quer, mas ignorando, ainda que “de sacanagem” por ter o senso de acabamento e por saber, pela sua experiência, qual o melhor caminho para o aluno.

O excedente de visão do professor permite que ele coordene a SA (*eu proponho eu pego eu lanço prá classe*), por ter a noção do acabamento que o aluno não tem. Contudo, a noção de acabamento não justifica o fato de ele não gostar de ter a sua autoridade questionada (*às vezes quer dizer isso é uma coisa que eu acho incômoda claro porque tá questionando o que você tá fazendo*). O questionamento

---

<sup>1</sup> Grifo meu.

é uma forma de resistência do aluno e faz parte do seu trabalho em horizontes de possibilidade. O questionamento abre para o aluno um outro leque de possibilidades que não se abriria se não houvesse essa resistência ao que é posto pelo professor. Suponhamos que o aluno aceite passivamente o que o professor lhe pede para fazer. Essa aceitação não dá ao aluno uma alternativa. Não há escolha, é fazer ou fazer. Se, no entanto, houver questionamento, haverá também a possibilidade do surgimento de outras alternativas na realização do proposto ou até mesmo, se for uma atividade muito polêmica e altamente rejeitada pelos alunos, uma volta por parte do professor que poderá suprimir a atividade. Todas essas possibilidades só aparecem, contudo, devido a resistência.

No caso dessa SA em particular, devido a estratégia de sedução desenvolvida pelo professor, os alunos talvez não se dessem conta do que estava acontecendo, tanto que, como visto no extrato 6, o aluno que esboçara uma resistência volta atrás e admite que o professor teve razão com relação à escolha do filme. Mas, será que os alunos percebiam as estratégias do professor?

Foi esta a questão que me levou a passar um questionário aos alunos, cujas respostas visavam comprovar a hipótese de que eles nada percebiam e, apesar de tudo, consideravam o professor como sendo democrático. À questão “considerando a dicotomia ‘autoritário x democrático’, como você classificaria o professor do último semestre?”, de onze alunos que responderam ao questionário<sup>1</sup>, dez optaram por “democrático” e apenas um o classificou como sendo “democrático e um pouco autoritário”.

---

<sup>1</sup> Não foi possível obter a resposta de todos eles, visto que o questionário só foi respondido no semestre seguinte à coleta de dados em SA.

Quais as razões que fizeram com que os alunos não percebessem a estratégia do professor e acabassem por vê-lo como democrático? Parecia-me que os alunos haviam sido seduzidos pelo professor e era esse sentimento provocado pela sedução que os impedia de fazer uma análise mais profunda das situações ocorridas na SA. Por outro lado, não podemos deixar de considerar a questão produtividade/aproveitamento da disciplina. O programa da disciplina foi cumprido e todos os alunos foram aprovados. Mas isso não é tudo. Observando os dados, podemos perceber que os alunos se comunicavam o tempo todo na língua-alvo, a não ser quando lhes faltava o vocabulário, sendo prontamente auxiliados pelo professor, que estava sempre atento ao que se passava. O curso foi extremamente proveitoso, o que me faz discordar das afirmações de Morgado (1995) quanto ao caráter negativo da sedução na relação pedagógica. Mas, afinal, no que se diferenciava a sedução descrita por Morgado da sedução que ocorreu nessa SA?

#### **4.2 - A sedução na sala de aula**

A palavra sedução provém do latim *seducere* e significa, na sua origem, “afastar, desviar de seu caminho” e, ao contrário do que muitos pensam, não se encontra somente ligada ao sexo. Pensar a sedução como sendo somente ligada ao sexo é reduzi-la ao extremo. A sedução está em todos os lugares, em todas as relações e onde menos se espera. Um professor, ao “seduzir” um aluno, não estará obrigatoriamente fazendo com que o aluno o deseje, mas sim fazendo uso de uma estratégia, ainda que muitas vezes inconsciente, que conduzirá o aluno a algum

lugar. Esse lugar pode ser a fixação na sua pessoa, como afirma Morgado, não conduzindo ao saber; ou, pelo contrário, pode levá-lo ao conhecimento.

Pode-se dizer que, no caso do ensino de línguas, há uma sedução primeira: a própria língua seduz. É um universo diferente, de uma cultura diferente que atrai e desperta todo um mundo imaginário no aprendiz<sup>1</sup>. No caso da língua francesa, especificamente, esse imaginário pode envolver o romantismo ligado à língua, a cultura que ela representa, a própria imagem da França em si, que é o lugar dos sonhos de muitos dos alunos. Mas o francês não tem o privilégio de ser a única língua sedutora, todas o são, por motivos os mais diversos, que não cabe aqui discutir.

Reduzir a sedução ao sexo é colocá-la “nas sombras”, segundo Baudrillard (1979):

Fantástica redução da sedução. A sexualidade tal como em si mesma é transformada pela revolução do desejo, esse modo de

---

<sup>1</sup> Cruz (1993) fez um levantamento junto a 100 alunos matriculados em língua francesa na Universidade Estadual de Campinas durante o primeiro semestre de 1993, sem qualquer preocupação em distinguir os níveis em que estavam matriculados esses alunos e obteve as seguintes respostas com relação à razão pela qual eles haviam optado pelo estudo da língua francesa:

- ter uma maior bagagem cultural - 39 alunos
- realizar viagem para o exterior - 39 alunos
- ler textos específicos em sua área de estudos - 32 alunos
- gostar da língua - 28 alunos
- achar a língua francesa bonita e sonora - 21 alunos
- conhecer a cultura francesa - 20 alunos
- achar que terá maiores oportunidades profissionais - 17 alunos
- fazer exame de proficiência em seus programas de pós-graduação - 12 alunos
- poder ler textos literários no original - 10 alunos
- o fato da disciplina ser oferecida pela Universidade - 10 alunos
- conhecer uma segunda língua estrangeira, pois já conhece a língua inglesa - 9 alunos
- já ter estado na França e querer continuar ou começar o estudo da língua francesa - 9 alunos
- não gostar de inglês e achar necessário o conhecimento de uma outra língua além do português - 5 alunos
- ser uma língua muito parecida com o português - 5 alunos
- ser uma disciplina do seu curso

Naturalmente, pelas respostas dadas, podemos observar que alguns dos alunos estudam a língua francesa por razões bem práticas. Porém, o imaginário do aluno com relação à beleza da língua, do país e a cultura que ela representa foram bastante citados, o que nos leva a crer que a sedução também está presente nessa escolha primeira.



produção e de circulação dos corpos, só se tornou justamente o que é, só pode falar de si em termos de “relações sexuais” esquecendo qualquer forma de sedução - do mesmo modo que o social só pode falar de si em termos de “relações” ou de relações sociais” - quando perdeu qualquer substância simbólica.

Em qualquer lugar onde o sexo se erige em função, em instância autônoma, liquida-se a sedução. Ainda hoje ele só ocorre na maior parte do tempo em vez e no lugar da sedução ausente, ou então como resíduo e encenação da sedução sem efeito. *Portanto, é a forma ausente da sedução que se alucina sexualmente* sob a forma de desejo. É nessa liquidação do processo de sedução que ganha força a moderna teoria do desejo. (Baudrillard, 1979: 49)

Essa visão equivocada da sedução teve início com a revolução burguesa. A era por ela fundada está destinada à natureza e à produção, coisas expressamente mortais para a sedução, visto que ela não é vista como pertencendo à ordem do natural, mas à ordem do artifício; nunca da ordem da energia, mas da ordem do signo e do ritual. Para os ortodoxos, ela continua a ser o malefício e o artifício, “uma magia negra de desvio de todas as verdades, uma conjuração de signos, uma conjuração de signos no seu uso maléfico” (Baudrillard, 1979: introdução). Essa é a razão pela qual todas as disciplinas que têm como axioma a coerência e a finalidade de seu discurso só podem exorcizá-la.

Segundo Parret (1986: 104), a semântica da sedução é tratada em duas perspectivas. A primeira considera a sedução como um mal e vê no sedutor um corruptor. É o ponto de vista ético-teológico. A outra perspectiva, libertina, encara a sedução como a afirmação de uma vontade de um sujeito que se torna mestre da vontade de um co-sujeito, por meio do engano. As duas perspectivas são redutíveis

a um único conceito de sedução, segundo o qual o desejo subjetivo impõe sua soberania por meio de manobras. É importante frisar que, para Parret, sedução não se confunde com manipulação: são coisas absolutamente distintas. O que as diferencia é o caráter *intencionalidade*. Essa é uma afirmação duvidosa que nos permite fazer uma crítica a Parret: o professor tem a intenção de seduzir os alunos. Não é com a categoria *intencionalidade* que se distingue manipulação de sedução. A prova disso é que pode haver sedução com intencionalidade. Na realidade, a grande diferença entre a manipulação e a sedução está na categoria *premeditação*: a manipulação contém premeditação, enquanto que a sedução, não. Entretanto, ela contém objetivos e intenção.

Uma outra característica da sedução é a sua dualidade:

Não há parada no ciclo da sedução. Pode-se seduzir esta para seduzir a outra, mas também seduzir a outra para se comprazer. (...) É seduzir ou ser seduzido que é sedutor? Mas ser seduzido ainda é a melhor maneira de seduzir. É uma estrofe sem fim. Assim como não há ativo nem passivo na sedução, não há sujeito ou objeto, nem interior ou exterior; ela atua nas duas vertentes, e ninguém as limita ou separa. Ninguém, se não for seduzido, seduzirá os outros. (Baudrillard, 1979: 92)

É preciso deixar claro que o professor usa de estratégias pessoais para seduzir os alunos, mas não é apenas para valorizar a sua pessoa que ele seduz: ele seduz sobretudo para facilitar a aprendizagem e fazer com que os alunos se sintam cada vez mais envolvidos com a disciplina que estão estudando.

Mas quais seriam os artifícios usados pelo professor na SA para seduzir?  
Antes de conhecê-los, vejamos qual é o objetivo do professor que estamos investigando:

### **Extrato nº8**

(trecho de entrevista com o professor)

E - Na sua opinião o que que é ser um bom professor?

P - Na minha opinião? Eu acho que é assim / ser um bom professor não é o que você vai dar na aula assim necessariamente mas assim sempre dar coisas pras pessoas continuarem interessadas pelo assunto e // pras pessoas fazerem trabalhos independentes eu acho que isso é que é legal // porque acho que na sala assim de aula não tem tempo de fazer as coisas né / quanto mais o nível vai adiantando / fica mais difícil e eu acho super importante a pessoa trabalhar sozinha / aprender a trabalhar sozinha / isso é ser um bom professor / ensinar as pessoas a trabalharem sozinhas / nem sempre eu atinjo o meu objetivo//

E - Ou seja o professor é aquele que desperta o interesse do aluno prá outras coisas não só dentro da sala de aula...

P - Isso // isso // e não precisa por exemplo na minha matéria // é no francês prá mim não é só a língua que interessa / é aprender essas coisas de aspectos culturais / então se a pessoa tem interesse em literatura que vá aprender literatura em francês / ver alguma coisa que tenha na // na // que a língua seja uma ponte prá outros interesses / assim que a pessoa tem / então eu acho super legal se eu

puder despertar isso na pessoa né // é uma coisa que eu gostaria de fazer

Através desse extrato, podemos perceber claramente duas características do professor: primeiramente há sua preocupação em fazer com que os alunos tenham maior iniciativa e comecem a ir atrás de seus próprios interesses, rompendo essa dependência excessiva com relação ao professor.

Em sua resposta à segunda questão, o professor mostra claramente o seu conceito de ensino de línguas, como, aliás já havia afirmado em SA, ao justificar a escolha do filme que havia sido apresentado. Ora, se o seu objetivo é fazer com que os alunos se interessem pela cultura e não apenas pelo aspecto formal da língua, é para essa cultura que o professor tentará seduzir os alunos. Vimos pelos dados analisados que, até esse momento, nada que chamasse a atenção para a pessoa do professor foi citado em SA. Obviamente, a pessoa do professor conta muito, pois é através dela que se dará a sedução.

Começemos, então, pela primeira estratégia de sedução usada por ele.

### **4.3 - Artíficos de Sedução**

#### **4.3.1 - A personalidade do professor**

Conforme já comentamos anteriormente, sobretudo na discussão da sedução na SA segundo o ponto de vista de Morgado (1995), há professores que seduzem *para* a sua pessoa, os chamados professores “populistas”, detentores do saber, que oferecem sua pessoa aos alunos, ao invés do conhecimento. Mas seria

possível separar a pessoa do professor, sua personalidade, seu conhecimento, sua simpatia, não usando tudo isso como um artifício de sedução? Penso que não, afinal de contas, antes de haver um professor, há um ser humano que tem sua forma própria de agir e de se expressar.

Todavia, o fato de o professor ter uma personalidade sedutora não significa que ele usará disso para apenas conquistar os alunos para a sua pessoa. Há professores que se aproveitam desse fato para seduzir seus alunos para a disciplina que ministram e essa é a sedução positiva em SA. A combinação de um professor de personalidade sedutora e com vontade de transmitir seus conhecimentos aos alunos é perfeita e absolutamente possível; basta que o professor seja consciente de seu papel histórico-social.

A personalidade do professor é crucial à sedução. Os artifícios a serem discutidos a seguir podem ser considerados como sendo opcionais; afinal, fazem parte de uma estratégia de sedução bem elaborada, o que não pode ser considerado como opcional, é a personalidade do professor, pois essa lhe é inerente.

#### **4.3.2 - O segredo**

Embora extremamente simpático, o professor jamais mencionava aspectos de sua vida pessoal em SA. Muitos podem achar que esse não deve ser considerado como um aspecto sedutor; ao contrário, ao evitar a exposição de sua pessoa, o professor estaria apenas mantendo distância com relação aos alunos. Observemos o extrato seguinte:

## Extrato n.º 9

(trecho de entrevista com aluno)

A2 - A discussão // prá mim é instigante vamos dizer assim // e no caso por exemplo / eu acho pitoresco que no caso da X eu não sei da vida dela eu não sei de nada dela // aliás se eu sei que ela é vamos supor / sei lá / tem pais franceses e não é francesa sim mas isso nunca foi falado e às vezes isso gera uma curiosidade porque é que ela é X e não Y. qualquer outra coisa né //eu por exemplo no curso da A. achei uma outra afetividade / fizemos festa todo mundo junto todo mundo falando em francês / fomos prá casa dela / mas eu percebo que isso é uma coisa que eu gosto não é a tônica do grupo

A fala do aluno mostra que o professor não se envolveu afetivamente com seus alunos, o que serve de prova para o fato de que ele não agiu como um professor “populista”, preocupado em seduzir os alunos para a sua pessoa. Poderia tê-lo feito, pois o aluno reclama do fato de nada saber de sua vida pessoal.

Ora, o segredo e o mistério são artifícios de sedução. Não que o professor tenha feito segredo de sua vida com o propósito de seduzir, mas inconscientemente, acabou por fazê-lo.

Qualidade sedutora, iniciática, daquilo que não pode ser dito porque não tem sentido, daquilo que não é dito e que, apesar disso, circula. (...) Assim, no *Diário de um sedutor*, a sedução tem a forma de um enigma a resolver - a moça é um enigma e, para seduzi-la, é preciso tornar-se um outro enigma para ela: é

um *duelo enigmático*, e a sedução é sua resolução *sem que o segredo seja revelado*(...)

Exatamente ao contrário de uma relação psicológica: estar no segredo do outro não é compartilhar seus fantasmas e desejos, não é compartilhar um não-dito que poderia sê-lo; quando “isso” fala, não é absolutamente sedutor. Aquilo que pertence à ordem da energia expressiva, do recalque, do inconsciente, daquilo que quer falar e onde deve acontecer o eu, tudo isso é da ordem *exotérica* e contradiz a forma *esotérica* do segredo e da sedução. (Baudrillard, 1979: 90-1)

O segredo seduz, assim como o mistério. Tudo que é obscuro e que não conhecemos com clareza acaba por nos seduzir. Conforme afirma Baudrillard (1992), “quando *isso* fala, não é absolutamente sedutor”. Além disso, o professor, os de língua estrangeira em particular, tem como uma de suas metas fazer com que o aluno fale e, eventualmente, são colocadas questões mais pessoais aos alunos, de forma que o professor acaba por saber mais do aluno do que ele próprio sabe do professor. Isso gera uma dissimetria que o aluno quer desfazer, tentando saber também sobre a vida do professor. Ao negar essas informações, nasce o segredo e, ao nascer o segredo, o não-dito, nasce a sedução.

#### **4.3.3 - A ironia**

Talvez pudéssemos dizer que ser irônico é dizer uma coisa, mas crer no contrário do que se diz. Ser irônico é ser indireto através de palavras que buscam atingir diretamente a vítima da ironia. O sedutor se esconde atrás da ironia, visando a sua não exposição direta.

A ironia em SA pode ter algumas funções, quando partindo do professor. Uma delas é controlar o aluno, que pode se inibir, pois a ironia, ao não expor seu produtor, expõe sua vítima. Através da ironia, pode-se repreender o aluno indiretamente, ao contrário de uma censura mais direta a algo que o aluno tenha feito. O professor em questão era extremamente irônico com seus alunos, sem contudo ser grosseiro, expondo os alunos a situações desagradáveis. Vejamos o extrato seguinte, onde o professor usa da ironia para repreender um aluno que chega atrasado à aula:

#### **Extrato nº10**

P - Bon alors je vais vous demander de faire bonJOUR M. // comment-  
allez vous M. // ça va bien

A1 - Ça va bien / je suis un peu en retard

P - En retard ah BON// [risos por parte dos alunos] // ah BON

Apesar de ser um extrato extremamente curto, ele mostra que o professor interrompe sua aula para saudar o aluno que chegou atrasado e, através de sua ironia mostra espanto quando ele se diz “um pouco atrasado”. O controle do professor se mostra aí, pois, ao interromper sua aula para fazer tal comentário, chama a atenção de todos os alunos para o que chegara atrasado, coisa que, aliás, é a que menos se deseja quando se chega atrasado. Através da ironia, o professor conseguiu fazer com que os alunos fossem mais pontuais.

Pode-se perguntar onde está a sedução nesta ocorrência, mas é importante notar que a fala do professor despertou o riso dos alunos. A ironia foi um artifício



muito utilizado pelo professor e, todas as vezes em que era irônico, o resultado era esse. Essa é uma forma de seduzir: a aula era extremamente bem humorada, o que atraía os alunos e motivava sua frequência. Pode-se dizer que não é a ironia quem seduz, mas o riso por ela produzido.

Observemos a comprovação desta hipótese, através da resposta de um aluno ao responder a uma das questões do questionário que lhes foi passado:

#### **Extrato nº11**

P - Considerando a dicotomia “autoritário x democrático”, como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

A - Democrático no sentido de que todos podiam expressar suas idéias, no entanto, com autoridade suficiente para conduzir de forma adequada as discussões e para propor e criticar as atividades realizadas pelos alunos. Mas sempre com muito, mas muito bom humor.

Pela resposta do aluno podemos perceber que o professor é visto como a autoridade na SA, conduzindo, coordenando as discussões, criticando as atividades realizadas pelos alunos, sem contudo ser considerado como autoritário pelo aluno. E confirmando a hipótese de que o que seduz é o riso, o aluno afirma, de forma enfática, que as atividades eram realizadas com muito bom humor.

Observemos a resposta de um outro aluno à mesma questão:

### **Extrato nº12**

A - Democrática e um pouco autoritária. Mas a empatia que tínhamos pela professora era tão grande que fazíamos as “obrigações” com prazer. Quando não, tínhamos a “orelha puxada” sutilmente, com brincadeiras da própria professora, o que não chocava ou envergonhava, mas que acabava fazendo-nos sentir um pouco displicentes com a dedicação dela.

Apesar de considerá-la um pouco autoritária, pois os “obrigava” a fazer seus deveres, o que chama a atenção no extrato é o fato do aluno ressaltar a empatia que tinha com a professora, talvez provocada pelas próprias brincadeiras que a professora fazia. Sutilmente, ironicamente, ela chamava a atenção dos alunos, provocando o riso, porém, sem chocá-los ou envergonhá-los. Mais uma vez é reforçada a hipótese de que o riso decorrente de suas ironias quem seduz.

### **Extrato nº13**

P - Alors là je serai très méchante avec vous // il était une fois //  
le recueil l'anthologie [riso de um dos alunos] / il était une  
fois // mais c'est un recueil ça / petit prince //

Ax - Petit prince [risos]

P - C'est un recueil / Ce n'est pas un RECUEIL comme celui de  
Baudelaire /

A1- Qu'est-ce que c'est un recueil

P - Qu'est-ce que c'est un recueil

Axxx - Une anthologie

A1 - Ah bon

P - Mais c'est un recueil ça [risos]

A1 - De "recolher"

P - Oui // je n'ai jamais pensé à ça // une bonne traduction [risos]  
c'est intéressant ça / c'est la même origine / "cueillir" c'est  
"colher" / recueil "recolher" // anthologie / mais pas comme  
le recueil de Baudelaire / mais c'est un recueil hein

Analisemos o extrato. Na primeira frase o professor avisa que será maldoso com os alunos, o que já é ironia: o professor, quando quer realmente ser maldoso com os alunos, não avisa, ele simplesmente o é. E na sequência o professor avisa aos alunos que começará o trabalho com o livro "il était une fois" que, para ele, aliás, não é um livro, mas uma antologia. A razão pela qual ele brinca com os termos "recueil" e "anthologie" é simples: ele é um dos autores do livro, daí o jogo com as palavras. Não é um simples livro, é uma antologia. Um dos alunos ri e, respondendo a esse riso que, de uma certa forma, desmoralizava o professor enquanto autor da "antologia", o professor o chama de "petit prince". O humor da frase está na relação que o professor faz entre o nome do aluno e o nome de um personagem de uma novela que estava sendo apresentada na época; o filho do "Rei do Gado" tinha o mesmo nome que o aluno, que seria, portanto, o "príncipe do gado" e daí vem a relação com o "pequeno príncipe". Os alunos riem. O professor continua, sempre em tom irônico, comparando o seu "recueil" com o de Baudelaire, consagrado poeta francês, o que continua a provocar riso nos alunos, que acabam por entrar na brincadeira. Ao ser indagado sobre o significado da palavra recueil por A1, o professor dá a palavra aos alunos, que respondem em

coro que “recueil” é uma “anthologie”. O jogo ironia e humor que se instaura na SA nesse momento chama a atenção dos alunos e faz com que todos eles se envolvam na discussão e participem dela. Certamente, os alunos que estavam na SA jamais esquecerão o que é um recueil. O professor consegue, então, duas façanhas: atrair a atenção dos alunos de forma muito divertida e fazer com que os alunos participem da aula e aprendam o vocabulário novo, com muito bom humor, conforme relataram os alunos nos extratos nº11 e 12.

#### **4.3.4 - A fragilização**

Seduzir é fragilizar. Seduzir é desfalecer. É através da nossa fragilidade que seduzimos, jamais por poderes ou signos fortes. É essa fragilidade que pomos em jogo na sedução, e é isso que lhe confere seu poder. (Baudrillard, 1979: 94)

O que há de sedutor em um professor autoritário, que mostra o tempo todo aos seus alunos que quem manda na SA é ele? Provavelmente nada. Nada nele atrairá; ao contrário, fortalecerá a resistência em aprender e, como forma de resistir, pode despertar a indisciplina, tão comum nas escolas atualmente. Ou ainda, despertar o medo, que faz com que o aluno fique imobilizado diante do professor.

Democratizar a SA é tirar do professor uma autoridade que lhe é praticamente inerente, visto que é fruto de todo um processo histórico-social, e distribuí-la entre os alunos, fragilizando dessa forma o poder do professor. Ele não é mais o único a decidir as coisas na SA, os alunos também têm esse poder e,

sendo maioria, acabam deixando o professor mais frágil e suscetível à vontade dos alunos.

Ainda que essa fragilidade possa ter sido muito bem calculada pelo professor, ela seduz. Os alunos são seduzidos também pela confiança que o professor lhes delega ao deixá-los participar das decisões a serem tomadas. A estratégia é saber jogar com essa fragilidade e usar da própria sedução que ela desperta para conseguir que os alunos acabem por fazer o que o professor quer. Afinal, como não se deixar influenciar pela opinião de uma pessoa que divide as tarefas com seus alunos, que os faz rir, que não procura cativá-los pela emoção, mas que, por outro lado, chama sua atenção para fatos culturais que ninguém antes havia mencionado. Como não aceitar a opinião de alguém que os incentiva a trabalharem sozinhos, incentivando-os, portanto, a se tornarem independentes? É difícil resistir.

Ao mesmo tempo que é pela sedução que os alunos não conseguem perceber que essa democracia é apenas uma “pseudo-democracia”, ela também é objeto de sedução, tornando-se de dupla importância nesse jogo de sedução.

#### **4.3.5 - A imortalização**

Há um outro aspecto imprescindível na questão da sedução: nunca a sedução torna o seduzido “zero”. A sedução não torna o seduzido subordinado ao sedutor, pois nesse caso desapareceriam as diferenças existentes entre eles e, desaparecendo as diferenças, desapareceriam também o seduzido e o sedutor. Não há um processo, na sedução, que anule completamente o sujeito seduzido, isto é,

que faça com que ele pense somente segundo o sedutor. Ora, uma mulher seduzida por um homem não se reduz a zero, embora conquistada. Porém, o processo de sedução continua, em um processo de aprofundamento da sedução, até mesmo quando o sedutor não tem mais interesse pelo objeto seduzido.

Retomemos a seguinte afirmação de Baudrillard:

Não há parada no ciclo da sedução. Pode-se seduzir esta para seduzir a outra, mas também seduzir a outra para se comprazer. (...) É seduzir ou ser seduzido que é sedutor? Mas ser seduzido ainda é a melhor maneira de seduzir. É uma estrofe sem fim. Assim como não há ativo nem passivo na sedução, não há sujeito ou objeto, nem interior ou exterior; ela atua nas duas vertentes, e ninguém as limita ou separa. Ninguém, se não for seduzido, seduzirá os outros. (Baudrillard, 1979: 92)

Isso nos leva à seguinte questão: a noção de acabamento leva o professor, enquanto atividade estética, que resulta da sua capacidade de excedente de visão, a produzir uma imagem acabada. Mas como o seduzido nunca se reduz a zero e, portanto, nunca se acaba, abre-se a noção de acabamento que o professor teve, pelo seu conhecimento da língua e o excedente de visão que esse conhecimento lhe proporcionou, ao planejar a disciplina: o aluno seduzido dará continuidade a esse processo de sedução, mesmo depois de acabado o curso, mesmo depois de ele ter sido aprovado. O aluno não sai do curso como um sujeito acabado, mas sim aberto a novos horizontes de possibilidade de acabamento, que surgirão de acordo com o surgimento de novas necessidades. Todo acabamento é pontual: ao fim do

semestre o professor poderá ter a noção de ter dado a disciplina conforme planejou, mas esse acabamento pontual abre espaço para um “desacabamento”, que produz horizontes de possibilidades. Isso nos leva da categoria de acabamento, que é uma atividade estética, para a categoria ética de horizontes de possibilidades. Então, o processo educativo se torna uma atividade estética, que leva para uma atividade ética, que retorna para a atividade estética, que por sua vez, retorna ao ético. Esse processo ocorre de uma forma tal, que o aluno, uma vez seduzido, se torna um professor sedutor, que seduzirá novos alunos. Esse aluno seduzido poderá mesmo ultrapassar em conhecimentos esse seu professor, porém terá sempre na memória a sua grata lembrança: é a imortalização. É esse o jogo que produz o movimento da história e um dos aspectos mais positivos da sedução.

Finalizando, retomemos uma das falas do professor no extrato nº8, que ilustra perfeitamente esse aspecto da sedução:

P - (...) no francês prá mim não é só a língua que interessa / é aprender essas coisas de aspectos culturais / então se a pessoa tem interesse em literatura que vá aprender literatura em francês / ver alguma coisa que tenha na // na // que a língua seja uma ponte prá outros interesses / assim que a pessoa tem / então eu acho super legal se eu puder despertar isso na pessoa né // é uma coisa que eu gostaria de fazer

Um aluno desse professor poderá vir a estudar obras da literatura francesa desconhecidas pelo professor e chegar mesmo a superá-lo em conhecimento porque, na verdade, aquilo que é a atuação estética do professor, a partir da noção de acabamento, éticamente se transforma em horizontes de possibilidades para o

sujeito que, descobrindo novas coisas a fazer, estabelece metas (acabamentos) que abrem novos horizontes de possibilidades e, assim, sucessivamente.



## **Conclusão**

O poder é uma relação de forças que, enquanto tal, gera resistências. Considerando que as relações de poder estão também presentes na sala de aula, temos que considerar que os movimentos de resistência também estão presentes. Cabe ao professor desenvolver estratégias que diminuam essa resistência por parte dos alunos, visando facilitar a aprendizagem.

Vimos durante a apresentação desse trabalho que há vários tipos de professores: os autoritários, os populistas, os progressistas, os tradicionais, os democráticos, dentre tantos outros. Mas há também os sedutores.

A sedução na SA existe e aparece sob formas mais diversas. Não a sedução vista como pulsão sexual, mas a sedução no seu sentido original de algo que “desvia da verdade”. Desviar da verdade é fazer com que o aluno se volte para outra realidade, não a realidade preocupada em resistir ao saber transmitido, mas a do desvio, para que ele possa ver um lado da aprendizagem que não poderia ver, caso estivesse envolvido em uma disputa pelo poder com o professor.

Os artifícios usados para tal podem ser muitos e os que aqui apresentei são apenas alguns deles. A personalidade do professor, o mistério, a ironia e a fragilização apareceram na sala aqui analisada, mas outras formas poderiam ter aparecido.

A fragilização, aqui representada pela melhor distribuição do poder na SA, através de atitudes democráticas por parte do professor, foi crucial. Dividir o poder com os alunos, ainda que apenas aparentemente, como pudemos ver, foi uma estratégia usada com muito resultado. Deu aos alunos a impressão que podiam decidir, quando na verdade apenas acatavam as decisões do professor, sendo que essa ilusão de poder fez com os alunos não resistissem a ele. A pseudo-democracia aproveitava-se da sedução para se proteger e ao mesmo tempo era uma estratégia de sedução e de diminuição da resistência dos alunos que, pela possibilidade de também tomarem parte das decisões feitas no decorrer do curso, sentiam ter um certo poder e não entravam na disputa por ele.

Uma vantagem para o professor ao fazer uso dessa estratégia foi, além das citadas acima, o compartilhamento das responsabilidades das escolhas feitas, como pudemos observar pelos dados.

Longe se ser negativa, a sedução, quando usada coerentemente dentro da SA, não apresenta desvantagens<sup>1</sup>; ao contrário, traz benefícios aos alunos e ao professor, evita confrontos, facilita a socialização do saber e torna o ato de aprender uma língua estrangeira, ou qualquer outra disciplina, muito mais agradável para ambos: para o professor, pelo desafio de seduzir e pelo prazer de fazer disso um instrumento para o ensino, e para o aluno, por se sentir muito mais envolvido no seu processo de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Não estou dizendo que não existam autores que digam que a sedução apresenta aspectos negativos. Porém, não é o lado negativo da sedução que interessa ao presente trabalho.

## RESUMÉE

Cette dissertation a comme point de départ l'étude du pouvoir en tant qu'une relation de forces qui suscite des résistances. Si nous considérons que cette relation de forces existe aussi dans les salles de classes, mettant en opposition le professeur et ses élèves, nous pourrions affirmer que les résistances s'y manifestent aussi, néanmoins d'une façon plus ponctuelle, à travers l'indiscipline et les questionnements, d'entre autres. Alors, c'est au professeur de trouver les moyens d'atténuer cette résistance. Parmi ces moyens se trouve la séduction.

Notre but est, donc, celui de montrer, à travers l'analyse de classes, que la séduction est une de meilleures façons d'atténuer les conflits qui existent dans la salle de classe, à travers la rupture des résistances et l'envoûtement de l'élève avec son objet d'études qui est, dans ce cas, la langue française.

Quoique quelques chercheurs considèrent la séduction comme négative, nous cherchons à montrer que, une fois utilisée de forme cohérente, elle n'apporte que d'avantages, soit au professeur, soit aux élèves, car elle évite les affrontements et rend plus facile la socialisation du savoir et l'acte d'apprendre une langue étrangère.

Mots-clés: enseignement/apprentissage de langues - séduction - pouvoir - démocratie.

### Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, M. H. V. (1992) **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado: Unicamp.
- BAKHTIN, M. (1979) **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1ª edição 1992.
- BAUDRILLARD, J. (1979) **Da Sedução.** Campinas, SP: Papirus.
- CHARAUDEAU, P. (1984) "Linguagem, cultura e formação. (Algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz)". In Cadernos em Lingüística Aplicada 3: pp.111-119. Departamento de Lingüística Aplicada - IEL. Campinas, Unicamp/Funcamp.
- CICUREL, F. (1984) "La construction de l'interaction didactique." In Études de Linguistique Appliquée 55. Paris: Didier Erudition, pp. 47-55.
- CLASTRES, P. (1978) **A Sociedade contra o Estado.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª edição.
- CRUZ, C. M. (1993) **A História do Ensino de Francês na Unicamp (1970 - 1992).** Tese de Doutorado, Departamento de Metodologia do Ensino, Faculdade de Educação: Unicamp.
- DABÈNE, L. (1984) "Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère". In Études de Linguistique Appliquée. 55. Paris: Didier Erudition, pp. 39-46.

- DEWS, P. (1984) "Power and Subjectivity in Foucault", *New Left Review*, nº144.
- EHLICH, K. (1986) "Discurso Escolar: Diálogo?" in Cadernos de Estudos Lingüísticos 11, pp. 145-172. Campinas: Unicamp.
- FOUCAULT, M. (1993) **História de Sexualidade 1 - A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal.
- \_\_\_\_\_. (1979) **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal.
- \_\_\_\_\_. (1987) **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1992) **Genealogia del Racismo**. Madri: La Piqueta.
- FRANZONI, P. H. (1992) **Nos Bastidores da Comunicação Autêntica. Uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas: Editora da Unicamp.
- GERALDI, J. W. (1991) **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- GILES, T. R. (1985) **Estado, Poder, Ideologia**. São Paulo: EPU.
- LAPLANE, A. L. F. (1991) **Teoria e Prática na Educação: As Relações de Poder na Escola**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: Unicamp.
- LEBRUN, G. (1981) **O Que é Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1ª reimpressão, 1996.
- MARX, K. (1986) **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 5ª edição.
- MOLLO, S. (1977). **Os Mudos Falam aos Surdos - O Discurso da Criança sobre a Escola**. Lisboa: Editorial Estampa. 1ª Edição Portuguesa, 1978.
- MORGADO, M. A. (1995) **Da Sedução na Relação Pedagógica - Professor-Aluno no Embate com Afetos Inconscientes**. São Paulo: Plexus.
- PARRET, H. (1986) **Les Passions - Essai sur la mise en discours de la subjectivité**. Liège: Pierre Madarga Editeur.

- PORCHER, L. (1984) "Paradoxes sur un enseignant?". In Études de Linguistique Appliquée. 55. Paris: Didier Erudition, pp. 76-85.
- SAVIANI, D. (1983) **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 24ª edição, 1991.
- SILVA, T. T. (Org.) (1992) **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VAN LIER, L. (1984) "Analysing interaction in second language classrooms". In ELT Journal 38, 3. Oxford: Oxford University Press, pp. 160-169.
- VION, R. (1992) **La Communication Verbale - Analyse des Interactions**. Paris: Hachette.

## ANEXOS

### 1 - Entrevistas

Legenda

E - Entrevistador

A - Aluno

P - Professor

/ - Pausa breve

// - Pausa longa

[ ] - Comentários do entrevistador

#### Aluno 1

##### Nível Universitário

E - A primeira pergunta é como é a tua relação com os professores e eles com você / o que é que você acha?

A1 - Bom / eu acho que não é muito boa // eu tenho mais vontade de me relacionar com eles do que eles comigo mesma // Eu tenho uma professora que eu admiro muito / que ela é minha melhor professora / ela me dá muita atenção tudo mas a maioria não dá muita atenção porque como o curso é à noite é um curso onde as pessoas são assim // estão muito corridas / já trabalharam o dia inteiro então o professor vai lá / dá a matéria e vai embora // Não é um curso integral onde a gente fica aquele tempo todo com o grupo tudo / Então a maioria dos professores eu não tenho muita relação não // Eles também eu tenho certeza que eles não se forçam para fazer relação ter relação nenhuma com nenhum...

E - E nos cursos aqui da xxxx também você sente a mesma coisa?

A1 - Não / eu só faço francês aqui né?

E - Ah só faz francês?

A1 - Aí eu fiz o francês com o J. e com a M. que não se // Com o J. foi maravilhoso porque ele me deu a oportunidade de fazer aula aqui / mesmo como ouvinte no início / agora eu tô matriculada e com a M. também / eu fui falar com ela prá conseguir uma vaga não teve problema

E - Bom e nessa relação tem algum aspecto que você ache que é assim super positivo ou algum que você ache negativo // fora esse que você já falou?

A1 - Não // positivo é essa coordenadora do curso que eu gosto que ela tá sempre indicando um livro prá eu ler / indicando a melhor faculdade prá eu fazer pós-graduação porque eu tô me formando no final do ano / Então eu fico enchendo a cabeça dela “ai o que é que eu faço?” / e negativo é isso / porque eu tenho 10 matérias né então quer dizer // são 10 professores e eu só tenho relação assim sabe de poder mostrar o que eu tô sentindo com uma professora só porque o resto não tá nem aí

E - E prá você o que é ser um bom professor? O que é que você espera de um bom professor?

A1 - Eu espero que primeira coisa / que ele traga assim seja exigente / porque eu acho que um professor exigente com aquilo que a gente faz assim corrija as coisas que // faz com que a gente escreva bastante que a gente faça muito exercício e que leia muito / que esteja sempre atualizado // Eu acho que tem que ser assim porque tem uns professores que dão a matéria deles e na prova faz a pergunta que tem na matéria deles / tem professores não que você faz a prova / é uma prova que tem que pensar entendeu montar um roteiro, montar uma coisa assim prá uma pessoa que goste...



E - Tem que ser durão?

A1 - Não / é // Não durão assim / rígido é / mas uma pessoa exigente / igual a M. é uma pessoa exigente // O J. também era / exigente que eu digo assim / traz incentivo que leia / ele incentiva bastante assim

E - E prá você o que é ser um bom aluno? Você se considera uma boa aluna?

A1 - Eu me considero sim // Nas aulas que eu gosto eu me considero / porque nas aulas que eu não gosto eu fico falando / eu saio e entro na sala toda hora / mas nas aulas que eu gosto eu me considero sim / Eu tento assim sabe entender tudo e eu pergunto eu pergunto bastante // fico atrás para saber o melhor livro tudo

E - Então o bom aluno é aquele que pergunta?

A1 - Que pergunta // interessado // que não fica viajando nas coisas assim

## **Aluno 2**

### **Nível Universitário**

E - Então queria saber qual é a sua relação com os professores e eles com você

A2 - A minha relação sempre tem sido muito boa ainda não encontrei nenhum conflito // é claro que tem professores que você se identifica mais ou se identifica menos e eu acho que eu tenho uma curiosidade particular de conhecer o que a pessoa pensa // o que a parte cultural / principalmente saber como a pessoa pensa e eu acho que alguns professores dão mais abertura do que outros / é inclusive prá entrar vamos supor // às vezes o professor traz um pouco da intimidade / da vida do cotidiano e quando isso tem uma influência forte da língua / no caso o francês / eu acho muito bom//

E - Em aula de língua a gente tem mais oportunidade de dialogar com o professor do que numa aula normal de faculdade né você tem esse espaço // e nessa relação / quais são os aspectos que você consideraria como positivos e quais são os aspectos que você consideraria como negativos?

A2 - É eu acho que o que eu considero não é o que a maior parte da classe considera / porque eu acho que existe uma diferença de idade interesses né // então por exemplo / eu percebo uma diferença clara entre por exemplo a M. e a A. e eu percebo que muitas vezes as pessoas começam a pensar assim a A. como uma coisa não muito interessante // mas por exemplo assim que eles não acham assim tão agradável o tipo de coisa que a A. fazia / eu achava super agradável // essa coisa pessoal de discutir pontos de vista / eu acho tudo isso muito positivo né / inclusive eu acho que é uma oportunidade ímpar dentro da universidade de não estar falando de conteúdos / mas de você estar discutindo caráter moral ética personalidade cultura // outras coisas e eu gosto quando o professor traz abre esse espaço e aí eu acho que é uma coisa que me motiva positivamente a me expressar e se tem que ser nessa língua // então a outra professora você percebe que tem alguma coisa / porque ela tem alguma coisa mesmo de religioso mas isso talvez não me põe contra...

E - Pelo contrário motiva a discutir...

A2 - A discussão // prá mim é instigante vamos dizer assim // e no caso por exemplo / eu acho pitoresco que no caso da M. eu não sei da vida dela eu não sei de nada dela // aliás se eu sei que ela é vamos supor / sei lá / tem pais franceses e não é francesa sim mas isso nunca foi falado e às vezes isso gera uma curiosidade porque é que ela é M. e não X. qualquer outra coisa né // eu por exemplo no curso da A. achei uma outra afetividade / fizemos festa todo mundo junto todo mundo falando em francês / fomos prá casa dela / mas eu percebo que isso é uma coisa que eu gosto não é a tônica do grupo

E - Bom // já que você está falando disso / o que é que é prá você um bom professor / o que é o teu professor ideal / como você vê isso?

A2 - Olha // é // eu acho que o que eu tenho hoje se aproxima muito dum professor ideal / porque eu acho que a M. só prá ter um exemplo assim né / a M. ela tem vamos dizer / uma intimidade tão grande com o que ela faz / com o conteúdo e a impressão que dá é que ela tem a motivação necessária / então eu acho que isso se aproxima muito do que eu tenho como um ideal / porque se aquela pessoa tiver ali e não tiver nem um pouco preparada ou talvez desmotivada tudo o resto vai colocar a perder

E - Mas de uma forma geral qual que é o teu conceito de professor / professor é aquele que coordena a sala / o professor é aquele que dá espaço pros alunos falarem / o que seria prá você um ideal?

A2 - Ah eu acho que o professor é sem dúvida ele coordena a sala / ele cria o espaço e ele também ele tem uma motivação que cativa que também é // é // um carisma que faz muitas vezes com que o aluno passe as barreiras ou seja de cansaço ou de despreparo e tente chegar / tente compartilhar aquele conteúdo // isso que eu acho que realmente é importante para a função

E - Um incentivador né

A2 - Um incentivador...

E - E o aluno ideal?

A2 - O aluno ideal eu acho que é aquele que tá ali também com muitas dessas qualidades / tô falando do professor né com essa motivação / com essa com essa / inclusive o aluno de línguas ele é privilegiado / ele pode estar ali principalmente por uma motivação / porque nas outras disciplinas não necessariamente ele tá ali porque quer // uma outra coisa que eu queria dizer também do pro das qualidades do professor que tava passando é a M. por exemplo / a impressão que dá é que ela é incansável // então ela faz coisas que muitas vezes podem passar despercebidas com o professor / que é você falar uma palavra ela parece uma mola entendeu / ela

levanta e tá e vai escrever // isso cria uma dinâmica na cabeça de quem tá aprendendo que é fabulosa / porque você ouviu a pronúncia repetiu olhou lá / isso é ótimo / então por exemplo nesse ponto outros professores que eu já tive já são acho que mais cansados estão menos sensíveis a isso aí e principalmente / nisso vai uma crítica também a algum professor daqui né por exemplo / Ah isso aqui foi dado no terceiro semestre bom então eu tô partindo do princípio de que você sabe / agora uma coisa que eu acho excelente mesmo na aula da M. é que ela não parte de princípio nenhum né / é importante conjugar um tempo básico o pessoal tá errando ela não subestima / ela não / porque seria fácil dizer não isso daqui é obrigação de vocês / se vocês não sabem o problema é de vocês / inclusive eu concordo que o problema é nosso / mas cria uma outra cumplicidade / a relação se dá noutro nível se o professor se dispuser a trazer / olha vocês tão com dificuldade nisso / mas vem cá acentua assim faz assado conjuga assim / então parece que não tem conhecimento que seja desprezível / que seja inferior

## **Professor**

### **Nível Universitário**

E - Primeiro / eu gostaria de saber como é a sua relação com os seus alunos e deles com você

P - Nessa sala especificamente ou em geral ?

E - Não / em geral

P - Em geral eu acho que é sempre boa assim / pelo menos atualmente eu acho que é sempre boa / não sei se pelo fato de ser aqui na xxxx / talvez se fosse numa escola seria diferente / porque aqui o francês não é obrigatório então o pessoal vem fazer porque quer mesmo nos cursos de letras onde o francês é / não chega a ser obrigatório porque a // eles podem optar entre inglês alemão e / ou francês // então acho que é sempre um negócio por escolha e a tendência é / eu acho que por ser livre / porque não é imposto / é de ser muito bom o relacionamento né // então eu

acho que no geral / eu acho que o meu relacionamento com eles é bom e eles comigo também é bom // né eu não tenho nada a dizer / que tenha alguém que seja chato alguma coisa assim / e também acho que eles não me acham chata né // mesmo porque eles poderiam optar por outro professor também né / porque tem essas coisas de fama que corre de professor e às vezes você pode ter uma fama chata e o pessoal evitar//

E - Nunca fiquei sabendo de nada... [risos] pelo menos os que eu entrevistei não falaram nada ainda // Bom / dentro dessa relação professor/aluno quais os aspectos que você considera positivos e quais os aspectos que são negativos?

P - Na minha relação com os alunos? o que que eu acho que é positivo? e o que que eu acho que é negativo?

E - Aham

P - Bom / é // a / é uma coisa que eu acho que é positiva e negativa ao mesmo tempo / é por exemplo eu não sou assim muito de pegar no pé prá / com nota por exemplo / eu não tenho muita paciência de ficar somando ponto / falando ou então ameaçando e às vezes eu acho que às vezes seria bom / preu pode ser entendeu prá obrigá-los a estudar mais né // só que eu não tenho saco...

E - Mas acho que mesmo pelo fato de ser um curso que eles // é escolha deles / não tem sentido você ficar controlando

P - É não sei // às vezes eu me pergunto que talvez eu deveria fazer uns cálculos assim / não sei umas ameaças

E - Provas surpresa...

P - É // talvez não chegasse assim às raias da baixaria / mas assim ser um pouco mais exigente né / e então é isso // tenho que falar mais dois pontos?

E - Não não / quer dizer esse é um ponto que você não sabe se é positivo ou se é negativo?

P - É uma coisa que eu me pergunto né / eu tô mais prá achar que é positivo porque eu não tenho paciência assim porque eu acho que é meio ridículo / também pelo fato que você tá dizendo que não é obrigatório / mas também se fosse obrigatório eu acho que eu não faria

E - Diante de situações que você considera como problemáticas no seu contato com os alunos como você age?

P - Não as vezes tem alguma coisa né / ah como aquela aluna faça isso ou faça aquilo / uma pessoa que acha que eu devo fazer de um jeito assim a aula / às vezes a pessoa me questiona / não // faz outro exercício primeiro sei lá // alguma bobagem tipo a do filme // então mas acontecem outras coisas assim nesse sentido de aluno é // querendo assim dizer o que você deve fazer ou não // as vezes quer dizer isso é uma coisa que eu acho incômoda claro porque tá questionando o que você tá fazendo / assim eu proponho eu pego eu lanço prá classe // quando eu tenho alguma coisa [risos] vamos discutir democraticamente assim // sempre que é possível esse tipo de coisa / é isso que eu procuro fazer // ou perguntar mas por quê? / assim falar prá pessoa desenvolver mais a idéia / ah é tal / você acha que é legal não / por que tal // procuro perguntar mais e tal não porque às vezes também você não entende onde que a pessoa tá querendo chegar ou às vezes eu entendo perfeitamente e faço de sacanagem entendeu? // muitas vezes eu não entendo mas às vezes eu entendo sim e eu ponho prá quebrar//

E - Na sua opinião o que que é ser um bom professor?

P - Na minha opinião? Eu acho que é assim / ser um bom professor não é o que você vai dar na aula assim necessariamente mas assim sempre dar coisas pras pessoas continuarem interessadas pelo assunto e // pras pessoas fazerem trabalhos independentes eu acho que isso é que é legal // porque acho que na sala assim de

aula não tem tempo de fazer as coisas né / quanto mais o nível vai adiantando / fica mais difícil e eu acho super importante a pessoa trabalhar sozinha / aprender a trabalhar sozinha / isso é ser um bom professor / ensinar as pessoas a trabalharem sozinhas / nem sempre eu atinjo o meu objetivo//

E - E o que é ser prá você um bom aluno?

P - Prá mim então é uma pessoa também nesse sentido que se propõe a não só se limitar ao trabalho de sala de aula mas ir atrás de outras coisas // é uma coisa que eu acho que eu faço assim é pedir pro pessoal preparar seminário né//

E - Ou seja o professor é aquele que desperta o interesse do aluno prá outras coisas não só dentro da sala de aula...

P - Isso // isso // e não precisa por exemplo na minha matéria // é no francês prá mim não é só a língua que interessa / é aprender essas coisas de aspectos culturais / então se a pessoa tem interesse em literatura que vá aprender literatura em francês / ver alguma coisa que tenha na // na // que a língua seja uma ponte prá outros interesses / assim que a pessoa tem / então eu acho super legal se eu puder despertar isso na pessoa né // é uma coisa que eu gostaria de fazer.

## 2 - Transcrição da primeira aula gravada - extrato

### Aula nº1

P - C. \ je pense que vous avez déjà été mon élève n'est-ce pas \ oui hein \ parce que \ mais vous étiez un peu différent quoi hein \

Axxx - risos

P - Un tout petit peu hein \ pas exactement la même chose \ alors page 5 exercice b pour la prochaine classe \ et vous vous souvenez que vous devez aussi lire \ la maison \ évidences invisibles \ qui se trouve dans votre brochure \ pour la prochaine classe \ hein \

A1 - Pour le cette \

P - Pour \ ce \ jeudi c'est la maison et cet exercice parce que heu \ je vous ai dit que heu je vous demanderez seulement de tous petits études du jeudi jusqu'au \ du mardi jusqu'au jeudi hein alors cet exercice b oui pour le jeudi mais la maison je vous demandé de lire ce texte la semaine dernière

Axxx - Non

A2 - Mais \ quel chapitre nous devons lire?

P - C'est c'est la maison \ c'est le premier chapitre \ alors c'est trop dur pour vous de lire dix pages? oui? qu'est-ce que vous en pensez \

A2 - Non

P - Non \ ça va? On peut faire une votation \ alors \ é \ oui ou non \ oui?

Axxx - Oui risos (inc.)

P - Ah non \ non \ la question c'est est-ce qu'on doit lire \ vous pouvez \ est-ce que vous pouvez lire la maison pour ah \ jeudi \

Axxx - oui

P - vous pouvez lire \ oui \ non \ non \ qui est-ce qui dit non \ alors tout le monde peut lire

Axxx - risos



P - non \ é \ écoutez \ lisez ça vite vous voyez \ vite \ vous ne devez pas chercher dans le dictionnaire \ tous les mots \ seulement pour avoir une compréhension \ globale hein \ c'est seulement dix pages \ je pense qu'une demi-heure \

A3 - dix pages \

P - dix pages oui \ c'est de la page 31 à la 42 \ oui 11 pages \ dix et demie hein \ c'est raisonnable \ excusez-moi \ mais vous savez hein \ tous les jeudis on travaille \ évidences invisibles donc \ vous pouvez préparer \ l'autre semaine ce sera le chapitre prochain et ainsi de suite hein \ excusez-moi hein

A4 - C. la copie de \ évidences invisibles est complète dans \

P - dans la brochure \ non \ mais après si vous aimez le livre \ si vous le trouvez super etc. \ je peux vous le prêter \ \

A3 - j'aimerais bien

P - Après je peux vous dire \ ce qu'il y a de plus \ je pense que par exemple qu'il y a une histoire de la relation entre parents et enfants \ quelque chose comme ça que je n'ai pas mis \ parce que \ j'ai pensé que \ il n'y a pas beaucoup de gens qui sont mariés ici donc \ mais si ça vous intéresse hein \ \ bon \ très bien \ on doit corriger \ il était une fois \ \ page 43 \ \ c'est confus le cours pour vous \ les histoires des devoirs ça vous embrouille un peu les idées ? \ non \ je vous demande si c'est un peu confus la dynamique du cours \ si ça vous embrouille un peu les idées

Axxx - Non

Ax - ça va bien

A1 - seulement au dé\

P - seulement au début

A1 - oui

P - je suis un peu confuse \ quelquefois on peut organiser les choses tellement bien qu'on embrouille les idées des autres \ non?

A1 - Je crois que après ça serait très intéressant même pour nous \ pour nous déjà

P - Vous avez le rythme

### 3 - Escolha dos filmes - extratos

#### Aula n° 3

P - Très bien\\ alors la semaine prochaine\\mardi prochain\\le dix-sept\\le dix-sept novembre\\nous allons voir un film \

A1 - Je étais anxieuse pour ça

P - Ah oui

A2 - Quel est le film

P - C'est un super film qui s'appelle Boudu \\ sauvé \\ des eaux \\ \\ Boudu sauvé des eaux c'est un film de Jean Renoir \\ c'est le fils de \ d'Auguste Renoir le peintre \ alors c'est un film des années vingt \ um filme dos anos vinte \\ alors ce qui se passe c'est que le son de ce film n'est pas très bon hein\\ imaginez \\ et il est soutitré en anglais hein \\ alors bon quelqu'un va dire \\ ah cachez le soutitre \ je pense que ce n'est pas une bonne idée vous voyez parce que \\ ah \\ comme ça si je cache le titre ça abîme un peu l'image \\ et même si vous lisez en anglais \ je ne sais pas si c'est un grand problème parce que là on fait un cours de français mais ce n'est pas seulement pour apprendre le verbe être \ conjuguer le verbe avoir vous voyez je pense que c'est euh aussi pour apprendre d'autres choses \ à propos de la culture française même de la culture cinématographique \\ même si ce n'est pas excellent pour votre français \\ parlé \\ je vous allez apprendre d'autres choses \\ c'est mon idée hein \\ peut-être je dis des choses un peu \\ bon je pense que vous comprenez

A2 - Qu'est que c'est?

P - Boudu c'est le nom du personnage // sauvé des eaux // salvo das águas // hein c'est un très joli film parce que ça va vous montrez Paris ancien // Paris antigo // né / que foi filmado na época mesmo / il y des scènes // et là c'est en bas vous voyez/ c'est au rez de chaussée // no térreo tá cês sabem onde fica a sala de vídeo / né // entrando à esquerda

A3 - Le film c'est à Paris / tout le film

P - Le film se passe à Paris et dans la banlieue parisienne // c'est très très joli / muito bonito

A1 - Mais tu vas trazer le / le / a lista dos filmes

P - Ah oui \ pour que vous puissiez choisir / mais là c'est la dictature n'est-ce pas // je pense que ce film

A1 - Mais après

P - Après on peut choisir oui oui oui // Je veux vous influencer aussi n'est-ce pas // mais je pense que ce film-là est une rareté vraiment ça vaut la peine de le voir il n'y a pas dans les video locadoras vous voyez // je pense c'est // ça vaut la peine excusez-moi // je vous impose ça // je sais que j'ai dit qu'on allait choisir

A- xxx

P - Oui // aux États-Unis // et alors on va faire la chose suivante donc la prochaine classe vous allez voir ce film / je ne serez pas là / não vou tá aqui tá / o Milton vai colocar prá vocês / se eles esquecerem vocês corram atrás / Milton // vous le connaissez hein (risos) alors hein vous allez voir ce film et le jeudi / na quinta nous allons discuter le film donc vous n'avez pas besoin de lire "évidences invisibles" d'acc // parce que le jeudi nous allons seulement discuter ce film // parce que je vais vous apporter des critiques // hein // peut-être ce qu'on pourrait faire c'est d'apporter l'appareil vidéo ici / le magnetoscope / et on pourrait voir des passages aussi // de ce film

## Aula nº5

A1- qui sont plus faciles que / que//les films très // agés non?

P - Très anciens

A1 - Très anciens

P - oui/ on pourrait discuter ça

A1 - oui // // mais par exemple é // quand nous / éc écoutons não / escutar é (inc.) é quelques musiques par exemple il faut que la parole être claire / être possible de de comprendre / dans le film je ne comprends presque rien

P - Alors vous voyez c'est difficile en ce qui concerne la langue le film

A1 - La langue / oui le film c'est très beau / j'aimerais voir ce film avec des legenda en

P - sous-titre

portugais oui non j'aimerais voir dans ma maison au cinéma mais pour le français je trouve

P - difficile

A1 - oui mais j'aime le type de film é / j'aime // c'est très beau

P - oui / qu'est-ce que vous en pensez vous les autres?

A2 - ah je pense que pour un (inc.) c'est bon

P - Pourquoi?

A2 - Parce que il y a de paroles que je comprends (inc.)

P - Oui mais le problème c'est que vous ne lisez pas en anglais c'est ça? / et les autres vous connaissez l'anglais?

A3 - Très peu

P - Très peu / alors vous trouvez le film difficile

Ax - Il est difficile/pour comprendre

P - A cause de la langue

Ax - quelle langue?

P - de la langue française?

Axxx - inc.

A1 - Il y a un autre problème aussi / dans le premier film // il est / il était plus// de de mímica et / puis é//

P - Pourquoi qu'est-ce que vous en pensez hem / quelle serait la raison de ça / c'est intéressant là ce que vous dites / dans le premier film les images parlent non?

A1 - oui exactement (inc.)

P - et dans ce film là ya plus de dialogues hem / les images parlent moins dans un certain sens et vous attribuez ça à quoi?

Ax - peut-être nervosisme

P - oui

Ax - de la guerre

P - et c'est pour ça les gens ...

Ax - le tension de la guerre / tout le monde est nerveux //

P - Tout le monde a peur / effrayé / tout le monde est effrayé

Ax - Les gens sont desconfiados

P - méfient / les gens se méfient / les uns les autres // ce sont je ne sais pas / moi je une hypothèse pour ça // parce que c'est vrai hem / je crois que // dans le premier film / Boudu sauvé des eaux / hem les images parlent beaucoup / on n'a pas vraiment besoin de comprendre ce que les disent // et je pense que la raison de ça / serait la (inc.) / le film "Boudu" c'est un film des années trente / donc c'est le début c'est le tout début du cinéma parlé // // alors les images parlaient davantage parce que quand le cinéma étaient muet hem les gens / les metteurs en scène avaient besoin d'utiliser les images dans ce sens là hem ils ne pouvaient pas s'appuyer sur le dialogue comme on le fait maintenant / comme on / c'est une hypothèse / bien sûr je dis ça mais je n'ai pas lu des trucs à propos de ça

? - Je crois / même les acteurs étaient habitués à faire des gestes //

A1 - Je pense que un film qui é / parle é é un peu é //

P - Lentement?

A1 - Lentement

P - Doucement?

A1 - Doucement serait plus facile pour moi

P - Ah oui oui d'accord // ou avec des sous-titres en portugais

Axxx - en français

P - Ah oui un film français avec des sous titres en français

Ax - où est-ce qu'on trouve ça?

P - On trouve ça oui on peut trouver ça // c'est difficile mais on peut trouver ça

A1 - Non mais je pense que cette // ce difficulté é c'est une chose que j'ai pour beaucoup de choses en portugais même par exemple / quand tu écoutes é une chanson des paroles en portugais que c'est très compliqué / bien élaborée je ne peux pas traduzir

P - traduire

traduire pour quelqu'un d'autre j'ai difficulté en portugais aussi / et même il y a beaucoup de films en portugais qui ont de sons mauvaises que que c'est difficile aussi j'aimerais sous-titre en portugais aussi

Ax - inc

P - Pardon?

Ax - Carlota Joaquina

Ax - Je ne sais pas si vous avez vu "Terra Estrangeira"? C'était horrible / c'était en portugais mais je comprenais absolument rien je voudrais des sous-titre en portugais / c'était horrible

Ax - C'était en portugais de Portugal?

Ax - Non c'est drôle parce que c'était oui / c'était des brésiliens et à un moment donné il y avait des français dans le film / je comprenais le français mais pas le portugais // mais c'est / le son est d'une très mauvaise qualité

P - Mais / non je comprends tout à fait ce que vous avez dit mais ce que je voudrais aussi expliquer c'est que / bon le but d'avoir / nous avons choisi le film ensemble d'accord / c'est moi qui ai présenté la liste hem // c'est que // j'ai pensé que // ah ça serait intéressant de voir ce film là parce que // ah c'est un film très intéressant du point de vue historique // et là quand je pense âh à l'apprentissage d'une langue étrangère en général // je pense / pas seulement à l'apprentissage de la mécanique de la langue / de la langue elle même / mais ce que je voudrais faire (inc.) / bien sûr qu'on va avoir d'autres buts hen / vous pouvez penser d'une manière différente / l'objectif serait de comprendre la culture de cette langue / savoir des (inc.) de civilisation / je pense que ce film est très riche d ce point de vue là / c'est pour ça que je l'ai choisi et même "Boudu sauvé des eaux hein / "Boudu sauvé des eaux c'est encore plus difficile à comprendre hem / et l'autre raison c'est que je n'ai jamais vu ces films-là dans les

P - Oui il y a un corbeau hein

## Aula n°11

P - Avant de passer à la discussion du couple ah // nous allons faire la votation des films

Axxx - Ah (risos)

P - Ah // // je // là j'ai // j'ai choisi cinq films / pour qu'on puisse // choisir ensemble / deux films // mais si vous une autre suggestion d'un autre film // je ne sais pas peut-être vous avez entendu parler d'un film // vous pouvez proposer // donc je vais mettre au tableau // // alors nous avons "entre nous" // "la grande illusion" // "le corbeau" // "le jour se leve" // cinq / "afrique je te plumerai" // // vous ne connaissez pas la chanson / allouette gentille allouette (canta) // qu'est-ce que c'est plumer / quand on retire les plumes d'un oiseau d'un animal / qui a des plume bien sûr (risos) / Afrique je te plumerai // hein // // alors c'est un film qui a été réalisé par un africain qui s'appelle je pense c'est Jean // bon le dernier nom c'est Tenot // // hein / et c'est à propos de la colonisation africaine // c'est un film genre documentaire / c'est très intéressant je pense / pour moi ça a été intéressant parce que je ne connais pas le cinéma africain / mais bon après on pourrait discuter ça / je pense que le film est très naïf / à mon avis hein / mais c'est un film très intéressant / je pense parce que // c'est d'après une perspective africaine // // euh le jour se leve c'est un film de Carné / de Marcel Carné ah // // euh / ça se passe dans les années quarante / et c'est à propos de la vie des ouvriers à Paris c'est // un film genre film noir // très très bien // // le corbeau est un film // je pense magnifique hein // parce que // bon d'après c'est un film qui a été tourné pendant la deuxième guerre mondiale // c'est un des seules films // réalisé à cette époque-là // et les nazis / hein à cette époque-là ils avaient envahi la France / ont permis la réalisation de ce film et même incentivé hein // motivé les Français à faire ce film-là // parce que dans ce film-là il y a toute l'histoire des délations qui avaient en France / je ne sais pas si vous avez entendu parler de ça // (...) alors dans ce film il y a toute cette histoire de délation // le film est TRÈS intéressant du point de vue esthétique / il y a de scènes très fortes // très belles je ne connais pas beaucoup de cinéma mais // il y a des gens bon // j'ai lu aussi un petit peu // et il y



a beaucoup de choses qui font partie de l'expressivisme allemand / vous voyez des scènes TRÈS // TRÈS jolies

A1 - Qui est le metteur en scène?

P - J'ai oublié le // je n'ai pas mis ici // bon

A1 - Le film motive la délation?

P - Je crois que non parce que c'est le côté / ce n'est pas le bon côté mais ça montre oui / les nazis peut-être // c'est dégoûtant le film / nojento né / des situations très compliqués // pas le film mais // la trame est très lourde // super et // la grande illusion c'est un autre film de Jean Renoir // et c'est à propos de la première guerre mondiale // c'est aussi un très joli film // c'est plus facile à comprendre que Boudou en termes de la qualité du film // de la pellicule hein de la qualité technique // est bien meilleure euh // très joli le film des scènes très belles en Suisse // euh // et finalement entre nous qui est un film d'une femme // euh // c'est à dire des années soixante-dix // c'est Diane Curis // et c'est un film autobiographique d'une certaine façon et ça se passe pendant et après la deuxième guerre mondiale // ce que je trouve très intéressant dans ce film là c'est que // ça montre ce qu'on a fait avec les indésirables en France // c'est-à-dire les communistes // pendant la deuxième guerre mondiale // les juifs // les gitans // c'est que on les envoyait en Allemagne dans camps de concentration mais plusieurs d'entre eux étaient envoyés en France même à la frontière de la France et de l'Espagne // pour construire un camp là // alors on mettait tous ces gens ensemble et on décidaient ce qu'on devait faire avec eux // bon peut-être vous pouvez penser à ça et la prochaine classe on décide

A1 - J'ai une idée

P - Oui

A1 - Est-ce que nous pouvons // regarder / voir / regarder tous les films

P - tous les films

A1 - É un autre ahnn

P - horaire

Ax - Nous choisissons deux pour voir en horaire normal et les autres

P - Oui // on peut choisir // oui mais pensez à ça et la prochaine classe on décide // pensez à ça //

#### 4 - Questionário

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

6 - Considerando a dicotomia “autoritário x democrático”, como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Sim. O curso se tornou bastante no debate de textos.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim. Sempre. As vezes quando não dava tempo porque a participação do aluno não era tão boa.

BS: Eu fui uma boa aluna sempre participando, fazendo demais e não fiz metade das atividades propostas, então o que se perdeu nas questões.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

Não sei se foi maior oportunidade, mas atividades que exigiam participação ativa: discussão de textos seguidos pelo prof ou escolhido pelo aluno; seminários de tema livre, uma redação por semana, debates de alunos, atividades com grande diversidade. Bastante atividades, talvez (além da sala) grandes.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

Acho que não, mas, na realidade, "nenhum semestre houve manifestação dos alunos contra o conteúdo e a forma de organização do curso da maneira que está sendo apresentada. Pelo menos, eu não soube."

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Não se permitia, com a organização, se não houvesse participação do grupo (alunos) dificilmente se atingiria o objetivo das atividades propostas.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Eu a consideraria democrática porque nunca impôs o conteúdo, só preparava as aulas e o desenvolvimento delas dependia dos alunos.

n deve ser tão considerado como as questões 2, 4, 5 e 6.

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Sim, acredito que o curso tenha sido bastante aberto em relação à colocação das idéias por parte dos alunos.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Creio que sim. O curso foi bastante voltado à fala, à conversação.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

Sim, propondo pequenas seminários ou falas a respeito de algo que eu estudasse e quisesse expor.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

Sim. Certas atividades eram propostas com antecedência e colocadas em discussão antes de serem aplicadas.

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Num certo sentido, acho o último semestre relativamente fechado para debates em relação ao próprio curso, embora que receba oportunidades para participação.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Democrático em relação às oportunidades de fala que proporcionava a cada aluno. Talvez, um pouco "fechado" em relação à própria organização do curso.

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Sim, a professora deu bastante espaço na aula para conversar e para dar as opiniões sobre os assuntos diferentes.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim, a aula dela era bem "aberta" e todo o mundo tinha oportunidade para participar bem.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

- (eu entrei direto no nível VI)

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

-

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Sim, todo o mundo tinha oportunidade para participar.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

a aula era bem democrática; todo o mundo respeitava e gostava dela.

4

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de expressar suas idéias?

Sim. As aulas eram baseadas nos temas de uma coletânea literária ("Il était une fois") e num livro que descrevia as diferentes comportamentais dos indivíduos de nacionalidades diferentes em situações as mais diversas ("Enidées Invisibles"). De tal forma, os alunos poderiam discutir e debater temas interessantes, concordando e discordando das posições defendidas, quer seja pelo conteúdo do texto, quer seja pelo estilo de escrita. →

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim. A professora sempre deixava que os alunos se expressassem livremente e que as discussões fluíssem de maneira natural; às vezes, interrompendo um pouco para que estas não se tornassem monótonas ou desinteressantes, ou para que alguém não falasse demais, não dando oportunidades para os demais alunos.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

De maneira geral, todos os professores deram igual oportunidade de participação na sala de aula, desde que o aluno quisesse participar!! É claro que alguns professores conseguem fazer com que o aluno participe mais à vontade e que, desta forma, participe mais da aula. No meu caso, como eu não falava bastante, nunca tive problemas quanto a isto.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

No meu ponto de vista, os professores sempre se mostraram abertos ao ensinar, discutir ou abordar problemas e questões que fossem da interesse de um aluno, ou da classe como um todo. Sempre houve, também, por parte dos professores a preocupação em saber se os alunos estavam acompanhando ou entendendo a matéria, gostando e achando útil o material extra-aula.

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Sim, principalmente neste último curso eu particularmente me senti muito à vontade e muito motivada à participar das aulas e de todas as atividades propostas.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Democrático no sentido de que todos podiam expressar suas idéias, no entanto, com autoridade suficiente para, na hora, de forma adequada as discussões e para propor e controlar as atividades realizadas pelos alunos. Mas sempre com muito, mas muito bom humor!!!

2. → Todos tiveram oportunidade de formular e defender uma argumentação ou crítica do conteúdo argumentar os aspectos mais diversos dos temas que estivessem sendo discutidos.

3. → tipo da questão

4. → utilizando (textos, livros, filmes, etc). Neste sentido é possível criar que os alunos tiveram oportunidade de questionar e re-interpretar o conteúdo do curso e de imprimir um ritmo ao mesmo.



\*  
Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Sim, quando de vez em quando o professor dava a oportunidade de falar.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

Acredito que todos os professores me deram a oportunidade de falar e fazer perguntas, mas alguns davam mais tempo para eu desenvolver o assunto.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

Sim, no momento da disciplina de "Leçon de grammaire" o professor me deu a oportunidade de falar sobre o tipo de material que eu achava melhor para a disciplina.

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Sim para ambos os pontos, pois a disciplina era bem participativa.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Democrático. A justificativa é a mesma na resposta da pergunta 4.

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Sim.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim, até mesmo quando os alunos propunham temas diferentes para discutir em sala de aula a profa. permitia que isto acontecesse.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

Acho que ———— deu muito espaço para os alunos se expressarem. Me parece que a forma como ele fazia isto era muito importante, pois não havia pressão para que os alunos falassem ou se manifestassem, tudo acontecia de forma extremamente espontânea e descontraída. Nunca participei de um curso em que os alunos participassem tanto.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

Sim, alguns professores estão abertos a sugestões no começo de curso; na escolha do livro ou coisas assim. No entanto, parece permitir alteração no decorrer das aulas. Acho que ———— foi sempre esteve aberta para repensar as propostas feitas anteriormente a qualquer hora.

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Sim.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Democrática.

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Eu acho que não é questão de ter oportunidade de se exprimir, isto houve (um tempo x espaço) mas questão de estar a vontade e livre para tanto, o que eu acho que não houve de francês foi.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

Aquele mais próximo a participação foi que quando havia debates e quando ele gostava de saber o ponto de vista das pessoas e ele era o primeiro a falar.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

Sim, acho que todos programam a aula de acordo com o interesse e a opinião da classe.

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Perfeitamente! Todos tinham a oportunidade de participar de debates, de outras atividades.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

DEMOCRÁTICO (por tudo que já foi dito antes)

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Sim, durante toda a curso.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

Todos foram dando oportunidade.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

Os professores de francês geralmente são mais maleáveis, e interagem com os alunos durante o curso, por isso a frequência das aulas.

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Sim.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Democrático, todo professor deve cumprir sua determinação, mas deixar liberdade e discussão a respeito do que será feito na aula.

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

*Sim. através dos debates, seminários, da escolha dos temas.*

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

*Sim. a professora "coordenava" o tempo de modo a possibilitar que todos tivessem a oportunidade de se expressar.*

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

*Não sei dizer. Não me senti em nenhum caso "o aluno querido do professor". A minha participação sempre se deu a partir de meu engajamento na discussão, na tarefa.*

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

*Sim. alguns eram "sensíveis" a sugestões de temas para discussão, escolhas de textos.*

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

*Sim. Sim*

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

*democrático*

Professor do último semestre:

- ~~eu~~ <sup>eu</sup> estive ~~na~~ <sup>na</sup> ~~classe~~ <sup>classe</sup>.

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Sim, eu acho que durante as aulas, foi dada grande abertura aos alunos, mesmo porque qualquer tema podia ser bem discutido pela turma e cada um mostrava o seu ponto de vista.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim, os alunos podiam ficar em grupos e discutir bastante antes, no "fechamento" da discussão quem quisesse falar estava livre para fazê-lo.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

Eu acho que no geral todos dão oportunidades mais ou menos iguais de expressão em sala. Mas acho que o curso lá, por ser organizado com os textos ± polêmicos e a discussão dos textos proporcionou maior participação.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

Sim, acho que todos os professores estão alertas a receber críticas sobre o curso. Mas especialmente quanto ao conteúdo gramatical, eles não colocam isso em discussão. A <sup>norma</sup> gramática deve ser dada e ponto final.

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Sim, eu acho que todos tiveram a mesma oportunidade, mas cada um aproveitou, ou não, como quis ou gostava.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Democrático, porque minha professora estava sempre aberta e próxima dos alunos, proporcionando uma ótima interação.

P.S. Quem atrapalhar fora o gravador! Brincadeira! Espere ter ajudado!

Professor do último semestre:

1 - Você acha que durante o seu último semestre de francês (Francês VI) você teve oportunidade de exprimir suas idéias?

Sim. Naturalmente, a professora dava oportunidade para que as discussões acontecessem.

2 - O professor dava tempo suficiente para que isso acontecesse?

Sim. Havia aulas de leitura e discussões dos textos.

3 - Dos professores de francês que você já teve, algum deles te deu maior oportunidade de participação na sala de aula? De que forma isso ocorreu?

Sim, na verdade, não tive muitos professores de francês. Fiz 2 semestres com o professor e 4 semestres com o professor. Ambos eram muito receptivos.

4 - Algum deles te deu oportunidade de opinião quanto ao conteúdo do curso e a sua forma de organização? Justifique.

Sim. No primeiro dia de aula ambos expuseram (cada um a sua época, vez) o conteúdo das aulas e perguntaram se todos estavam de acordo. No decorrer dos cursos, algumas mudanças podiam ocorrer. Isso nos últimos cursos (V, VI, VII). Antes não podíamos apontar as mudanças já feitas e algumas aulas "nao de rotina".

5 - Você acha que durante o último semestre todos tiveram igual oportunidade de participação e de decisão? A forma de organização do curso permitia que você participasse?

Sim. Entretanto, acho que os mais tímidos não participaram muito. De forma que o curso foi conduzido. Todos tinham a oportunidade de falar e, aqueles que não falavam eram questionados (instigados). Talvez tenham se sentido mais confortáveis apesar de eu achar que a participação era importante.

6 - Considerando a dicotomia "autoritário x democrático", como você classificaria o professor do último semestre? Justifique.

Democrática e um pouco autoritária. Mas a empatia que tinha pela professora era tão grande que fazíamos os "desafios" com prazer. Ela nos tinha a "melhor parcela" sutilmente, com benevolência da própria professora o que nos deixava se imergir nela, mas que acabava fazendo-nos sentir um pouco deslocados com a dedicação dela.